

Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias

Ao longo dos últimos 20 anos, as tentativas internacionais para elevar os padrões educacionais e melhorar as oportunidades para todas as crianças têm acelerado e proliferado. Isso tem gerado um estado de constante mudança e uma inundação implacável de iniciativas, mudanças e reformas que precisam ser "implementadas" pelas escolas. Em resposta a isso, grande atenção tem sido dada para avaliar "quão bem" as políticas são realizadas na prática - implementadas! Menos atenção tem sido dada para compreender como as escolas realmente lidam com essas múltiplas demandas políticas, por vezes contraditórias; como elas trabalham criativamente para interpretar os textos da política e traduzi-los em práticas, em condições materiais reais e com recursos variados - como elas são colocadas em cena! Baseado em um estudo qualitativo de longo prazo de quatro escolas secundárias "regulares" e trabalhando na interface da teoria com os dados, este livro explora como escolas colocam em ação, em vez de aplicar, uma política. Ele se concentra em:

- contextos do "trabalho com políticas" nas escolas;
- professores como sujeitos das políticas;
- professores como atores das políticas;
- textos de política, artefatos e eventos;
- políticas de padrões, comportamento e aprendizagem.

Este livro oferece uma análise original e fundamentada de como as escolas e os professores fazem política. Será de interesse para alunos de Graduação e Pós-Graduação nas áreas da Educação, das Políticas Educacionais e das Políticas Sociais, bem como para líderes de escolas no Reino Unido e além.



Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun

COMO AS ESCOLAS FAZEM AS POLÍTICAS

atuação em escolas secundárias

Editora
UEPG



Neste livro, a partir de pesquisas empíricas, os autores desenvolvem a teoria da atuação das políticas (*policy enactment*). O livro demonstra que as políticas educacionais não são meramente "implementadas" pelos profissionais que atuam nas escolas. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. Desse modo, as escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação, de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais.

Jefferson Mainardes

Ruy D'Oliveira Lima

COMO AS ESCOLAS FAZEM AS POLÍTICAS

**atuação em escolas
secundárias**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

VICE-REITORA

Gisele Alves de Sá Quimelli

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Marilisa do Rocio Oliveira

EDITORA UEPG

Lucia Cortes da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Lucia Cortes da Costa (Presidente)

Augusta Pelinski Raiher

Bruno Pedroso

Dircéia Moreira

Ivo Mottin Demiate

Jefferson Mainardes

Jussara Ayres Bourguignon

Marilisa do Rocio Oliveira

Silvio Luiz Rutz da Silva

Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun
com Kate Hoskins e Jane Perryman

**COMO AS
ESCOLAS
FAZEM AS
POLÍTICAS**
atuação em escolas
secundárias

Ruy D'Oliveira Lima

Editora
UEPG

Titulo original em inglês: How schools do policy: Policy enactments in secondary schools
Publicado por: Routledge - 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
© 2012 Stephen J. Ball, Meg Maguire and Annette Braun

Copyright © by Stephen J. Ball, Meg Maguire and Annette Braun & Editora UEPG
Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da Editora, poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Coordenação editorial

Lucia Cortes da Costa

Tradução da língua inglesa e Revisão de Português

Janete Bridon

Revisão da Tradução da língua inglesa

Jefferson Mainardes

Capa, projeto gráfico e diagramação

Marco Wrobel

Ilustração capa

Freepik.com

Ficha catalográfica Editora UEPG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ball, Stephen J., Maguire, M., Braun, A.

Como as escolas fazem as políticas / Stephen J. Ball, Meg Maguire and Annette Braun; tradução de Janete Bridon.

Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

1. Educação e Estado. 2. Educação Secundária. 3. Mudança educacional.
4. Sociologia Educacional. 5. Educação e Estado--Grã-Bretanha--Estudo de casos.
6. Educação Secundária--Grã-Bretanha--Estudo de casos. 7. Mudança educacional.
--Grã-Bretanha--Estudo de casos.

I-Ball, Stephen J. II-Braun, Anette, 1973. III-Título.

CDD-379.111 - 23.ed.

ISBN: 978-85-7798-205-9

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à **ABEU**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1

84030-900 - Ponta Grossa - Paraná

Fone: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br

2016

AGRADECIMENTOS

Ruy D'Oliveira Lima

Nós gostaríamos de agradecer a várias pessoas por sua ajuda, apoio e incentivo durante a elaboração deste livro, em particular, aos professores e aos funcionários das quatro escolas que foram tão generosos em conceder seu tempo durante o nosso trabalho de campo. Kate Hoskins e Jane Perryman juntaram-se à equipe do projeto como estagiárias e participaram, em todos os aspectos, do trabalho nesse projeto. Nós também gostaríamos de estender a nossa gratidão a todos os educadores, acadêmicos e formuladores de políticas que participaram de nossas apresentações e deram-nos um *feedback* construtivo - em particular Ian Menter e Bob Lingard por sua crítica construtiva ao longo do tempo. Agradecemos, também, aos estudantes do Programa de Pós-Graduação PGCE e MA do *Institute of Education* e da *King's College* de Londres, que comentaram sobre os aspectos do projeto. Queremos também reconhecer a contribuição de Clare Sullivan, Clare Thornton, Paul Lалуvelin, Giovanna Barzano e Steve Blum. Este livro não teria sido possível sem a Editora Routledge. Gostaríamos, assim, de agradecer a Vicky Parting, por todo o seu apoio, e, como sempre, a Anna Clarkson, por seu conselho editorial e generosidade de espírito.

Desejaríamos também agradecer ao *Economic and Social Research Council* cuja concessão (ref. RES-062-23-1484) tornou esta pesquisa possível.

SUMÁRIO

	Apresentação à edição brasileira	9
1	Fazendo pesquisa sobre atuação de políticas	11
2	Levando o contexto a sério	35
3	Fazendo atuação: Pessoas, significados e trabalho com políticas	67
4	Sujeitos da política: criatividade restrita e tecnologias de avaliação nas escolas	105
5	Política em prática: fazendo política de comportamento nas escolas	141
6	Artefatos de política: discursos, representações e traduções	171
7	Em direção a uma teoria de atuação: "o valor da hesitação e interrogações mais próximas de enunciados da sabedoria popular"	191
	Apêndice Escolas do estudo de caso e entrevistados	209
	Referências	213

Ilustrações

Figuras

4.1 A "Cadeia de entrega": transmitindo pressões para desempenho	110
4.2 Tecnologias comerciais de avaliação	125
6.1 Estudante da semana	179
6.2 Uniforme escolar	181
6.3 Página do diário de progresso	183
6.4 Contagem regressiva para os exames	186
7.1 Pensando sobre atuação da política	200

Quadros

3.1 Atores de políticas e "trabalho com política"	75
---	----

Caixas de textos

2.1 Dimensões contextuais da atuação da política	38
3.1 Osiris Educational	83
5.1 Políticas relacionadas ao comportamento nas escolas do estudo de caso	148
5.2 Tecnologias de comportamento nas escolas do estudo de caso	149
5.3 Fornecedor com fins lucrativos de comportamento CPD	153
5.4 DVD sobre comportamento do Departamento de Educação	154
5.5 Autoridade local: comportamento para aprendizagem	155
6.1 Como obter um A* no GCSE	178

APRESENTAÇÃO À EDIÇÃO BRASILEIRA

Como as escolas fazem as políticas é uma tentativa de escrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre a política (*policy*) e a prática. Na verdade, o livro tem como premissa a erradicação desse binário enganoso. O livro oferece um relato fundamentado de como as escolas e os professores realmente fazem política na prática - dado que nós esperávamos que nosso livro seria lido por acadêmicos, analistas políticos e todos aqueles atores de políticas que trabalham diariamente para fazer a diferença para as crianças em suas escolas. O livro é experimental e ambicioso. Em primeiro lugar, queríamos falar com os formuladores de políticas para sublinhar a forma como as políticas têm materialidades que são inerentes à sua prática em atuação. Os formuladores de políticas imaginam as melhores de todas as escolas possíveis! Algumas escolas têm mais recursos; as escolas têm diferentes consumos de estudantes e têm necessidades diferentes; as escolas são mais ou menos populares em suas comunidades locais; as escolas têm diferentes capacidades para recrutar e reter professores. Todos esses fatores, entre outros, tornam as escolas locais únicos de atuação de políticas. Em segundo lugar, queríamos falar com aqueles que trabalham nas escolas para destacar as diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática. A nossa intenção foi capturar e compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política - e, ao mesmo tempo, procuramos identificar os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros. Em terceiro lugar, queríamos falar com os pesquisadores e outros acadêmicos que trabalham na área de análise de políticas, a fim de "problematizar" algumas das maneiras pelas quais os estudos de implementação de políticas estavam sendo realizadas nos contextos educacionais.

No coração deste livro está uma exploração empírica do trabalho de política em quatro escolas secundárias contrastantes e "comuns" na Inglaterra. Passamos uma grande parte do tempo visitando as quatro escolas, frequentando suas reuniões profissionais, simplesmente observando as diferentes áreas das escolas, como a sala de jantar, as bibliotecas e as áreas abertas, tentando desenvolver uma consciência alargada das culturas e do *ethos* que compõem cada uma de nossas quatro escolas. Neste livro, esperamos que educadores que atuam nas escolas e também os pesquisadores reconheçam o que leem e

reconheçam a autenticidade das lutas e das contestações que documentamos e descrevemos como escolas lidam com o trabalho com política.

Como as escolas fazem as políticas baseia-se na nossa preocupação em desenvolver e ampliar uma teoria de atuação de política (em vez de implementação). Para simplificar, estávamos preocupados em trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professores, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto. Descobrimos que, em cada uma das nossas quatro escolas do estudo de caso, mais de 170 políticas estavam em jogo; ainda que estas eram de diferentes níveis e alcance. Algumas foram tornadas obrigatórias pelo governo; outras eram mais informais e específicas da escola. Algumas ficaram sozinhas, enquanto outras formaram aglomerados. As políticas de avaliação seriam um bom exemplo desse tipo de política. Em nossas escolas, professores e outros atores de políticas não estavam simplesmente envolvidos na realização do trabalho de política; ou seja, implementando reformas. Ao contrário, eles estavam envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significavam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas. O que descobrimos foi que, em todas as nossas quatro escolas do estudo de caso, as políticas foram “personalizadas” e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas.

O que tem sido muito gratificante com a publicação de livros em inglês é o número de pesquisas que consideraram nossas análises de atuação úteis e as aplicaram em seu próprio trabalho. Esperamos que seja igualmente útil e relevante para as políticas brasileiras e para os pesquisadores que desenvolvem pesquisas nas escolas.

Dizemos neste livro que toda a nossa escrita é parcial e incompleta - e convidamos os nossos leitores a adicionar, a desafiar e a reinventar algumas das formulações que apresentamos. Nós passamos este texto para vocês que irão lê-lo em português e esperamos que vocês também adicionem, alterem e estendam alguns dos argumentos sobre e com os quais lutamos ao escrever este livro. Como dissemos no capítulo final, “[...] queremos provocar questionamentos e problemas, gerar um novo espaço e, talvez, algumas ferramentas para mais exploração” de como as políticas realmente são atuadas nas escolas. É com vocês!

Os autores

FAZENDO PESQUISA SOBRE ATUAÇÃO DE POLÍTICAS

1

POR ONDE COMEÇAR?

Este livro é uma versão da nossa pesquisa. Ao escrever coletiva e colaborativamente sobre um projeto que pesquisamos juntos, discutimos, discordamos, mas, ainda assim, nos tornamos apaixonadamente ligados, ao longo dos últimos três anos ou mais, há muitas coisas que poderíamos ter feito de forma diferente e há muitas coisas de interesse e importância que não temos espaço para incluir aqui. Certamente, poderiam ter havido diferentes pontos de destaque neste texto; poderíamos ter-nos desdobrado e discutido dados diferentes - temos muitos - e poderíamos ter usado alguns dispositivos analíticos diferentes. Por essas e outras razões, não consideramos este texto como fechado ou terminado - este é um conjunto de pontos de partida e aberturas. Este não é o livro que imaginávamos que nós poderíamos escrever quando esta pesquisa começou. Citando Michel Foucault, cuja escrita aparecerá em muitos pontos neste livro: o que temos para oferecer é um conjunto de “pilares inacabados e pontilhados” (FOUCAULT, 1996, p. 275).

É importante dizer, também, que a nossa escrita foi um processo de escusas e compromissos, um exercício de escrita ao redor e além do trabalho existente sobre política nas escolas - às vezes chamada de pesquisa de implementação. Não queremos rejeitar ou ofuscar este trabalho em sua totalidade, mas nós nos tornamos profundamente conscientes de suas limitações e de suas omissões. Queremos sobrepô-lo, dar-lhe maior textura, escopo mais completo e sofisticação mais teórica e, a fim de fazê-lo, recorreremos à teoria da sociologia para “preencher” a interpretação de “trabalho com políticas” nas escolas.

Este primeiro capítulo é onde queremos dispor o pano de fundo deste livro e do projeto empírico baseado na escola do qual ele emana. No entanto, precisamos ser claros que este não é simplesmente um relatório de pesquisa empírica. Ele se destina a dizer algumas coisas úteis sobre o mundo cotidiano

da política nas escolas contemporâneas inglesas, mas não vamos oferecer-lhes um capítulo sobre a paisagem política atual na Inglaterra ou um relato detalhado das relações entre políticas e práticas específicas - embora isso é o que acontece em certa medida nos capítulos 4 e 5. Este é um livro sobre como as escolas “fazem” política, especificamente sobre como as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não) nas escolas. Esperamos que este livro tenha relevância e utilidade geral para além das especificidades dos casos que exploramos e dos dados que apresentamos e discutimos. Estamos tentando delinear uma teoria fundamentada da atuação das políticas (*policy enactment*)¹ na escola, ou, pelo menos, identificar um conjunto de ferramentas e conceitos que irão fornecer elementos de tal teoria. Nós também queremos apresentar um relato das atuações de políticas nas escolas secundárias que fazem sentido para os profissionais e para as pessoas que “conhecem” as escolas, que sentem que é assim nas escolas “reais” e, simultaneamente, somar e desafiar a teorização existente desse complexo processo. Dito isso, apesar de parecer, às vezes, este livro não é sobre ensino - no sentido que não intencionamos reduzir o ensino à política ou as escolas ao ensino e à aprendizagem. Ensino consiste em muito mais do que os aspectos que abordamos aqui - um ponto ao qual voltaremos no último capítulo - e as escolas são complexas e, por vezes, agenciamentos sociais incoerentes. Chega de preâmbulo: “Esta introdução está se tornando longa: vamos começar. Não que nós saibamos o início, mas chega um momento em que temos de começar - em algum lugar” (SARUP, 1978, p. 9). Começamos com a implementação de políticas e a atuação das políticas e alguns dos pensamentos existentes sobre como as escolas “fazem política” como base para o nosso argumento para um tipo diferente de compreensão.

¹ Nota de revisão: O termo *enactment* é de difícil tradução. Originalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Neste livro, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que Stephen J. Ball rejeita a noção de que as políticas são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. A entrevista de Stephen J. Ball a Marina Avelar, publicada em *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* é bastante esclarecedora (Avelar, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, 2016. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368/1743>>. Neste livro, optou-se por traduzir *enactment* como atuação das políticas.

PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO!

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma “[...] preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas” (OZGA, 2000, p. 42), ou o que Taylor *et al.* (1997, p. 5) descrevem como a “[...] única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas” do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. As interações sociais desordenadas, desarrumadas, ditas criativas e banais - que Colebatch (2002) chama de “atividade política” das negociações e da construção de coalizões que, de alguma forma, vincula textos à prática -, são apagadas. Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam”. Enquanto muitas políticas “feitas” nas escolas são “escritas” pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial” (OZGA, 2000, p. 113).

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (ver também BALL, 1997, 2008), mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso. Neste livro, o que se entende por política será tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica. Como Taylor *et al.* (1997, p. 20) referem-se ao trabalho com políticas em educação, “[...] nós precisamos observar a política [politics] em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesses precisam ser investigadas”. Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas - e esse processo envolve “interpretações de interpretações” (RIZVI; KEMMIS, 1987), embora o grau do jogo ou a liberdade de “interpretação” varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos (ver Capítulo 4) e dentro dos limites e das possibilidades do contexto. As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática - em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. “A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável”, para que “[...] a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto” (BALL, 1994, p. 10-11).

É com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”², são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas, que este livro e nosso trabalho de pesquisa estão centralmente preocupados. As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido

² Nota dos autores: Às vezes, doses pesadas de senso precisam ser importadas pelos professores para estes textos.

de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeias. Há negociações e traduções aligeiradas e banais que acontecem nesses pontos de conexão ao longo do tempo e do espaço - às vezes “virtualmente” por meio de intranets escolares. A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.

Em virtude disso tudo, entender e documentar as inúmeras formas na qual a política é colocada em ação nas escolas é um processo um pouco evasivo e complicado. Spillane (2004, p. 6) argumenta que, no que ele descreve como “relatos convencionais”, há uma tendência para destacar o papel dos agentes políticos principais e a teoria da escolha racional. Ou seja, há uma visão de que a política é implementada, colocada em prática (ou não), com base no “interesse pessoal ou na maximização da utilidade”. Nessa abordagem, conduzir os atores políticos, e o exemplo de Spillane são as autoridades locais, escolher de quais políticas eles querem participar, o que eles acham que vai ser de maior valor e marginalizar quaisquer alternativas que não se encaixem com as suas agendas. No entanto, Spillane (2004, p. 7) acredita que as autoridades locais tendem a trabalhar duro para colocar as políticas impostas em prática: “Eles não costumam trabalhar para minar as diretrizes da política de cima”. Além disso, ele afirma que a implementação da política é um processo cognitivo complexo. Com base em um estudo empírico em grande escala em Michigan, ele descobriu que as políticas foram, ou não foram, implementadas por causa dos esquemas de “fazer sentido” daqueles responsáveis por essa tarefa, de elaboradores de políticas do Distrito Escolar, até os profissionais de sala de aula. Spillane (2004, p. 8) diz da implementação de políticas que “[...] a história é transformada conforme ela se move de jogador para jogador ... isso acontece não porque os jogadores estão intencionalmente tentando mudar a história; isso acontece porque essa é a natureza humana de fazer sentido”. Seu argumento é que levar uma abordagem cognitiva em direção ao que ele chama de implementação de políticas “complementa” relatos convencionais, permitindo algum grau de teoria de escolha racional, mas também incorporando uma visão que inclui a construção de sentido e, portanto, agência de atores políticos - uma questão difícil a qual vamos voltar ao longo deste livro (ver capítulos 4

e 5). Mais recentemente, Supovitz e Weinbaum (2008) salientaram a forma como as políticas tornam-se “iterativamente refratadas”. Eles sugerem que as reformas das políticas se tornem “[...] várias vezes ajustadas conforme elas são introduzidas e inseridas nos ambientes escolares” (SUPOVITZ; WEINBAUM, 2008, p. 153). Contudo, de muitas maneiras, esse tipo de abordagem para o “fazer” da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas. Isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula, mas que vê todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma. É um relato institucional e socialmente “delgado” dos processos das políticas.

A abordagem de Supovitz e Weinbaum, como o trabalho de Spillane, salienta as maneiras em que fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação da política e ajustes da política. No entanto, em ambos os casos, o estresse é com a implementação como uma maneira de descrever como uma reforma de política única e unitária do centro/topo é trabalhada na prática nas escolas. Essas abordagens, úteis que sejam, não necessariamente ajudam a compreender como é que determinadas políticas, ou vertentes dentro das políticas, são escolhidas e trabalhadas, por que elas são selecionadas e quem as seleciona e que alternativas são descartadas ao longo do caminho. Eles não iluminam as maneiras em que as políticas podem ser agrupadas para formar novos conjuntos de políticas que podem ter consequências imprevistas ou inesperadas nas escolas. Eles não nos ajudam a entender como e por que os dirigentes escolares e professores negociam, gerenciam e colocam, simultaneamente, políticas, por vezes conflitantes, em prática. Ainda mais importante, muitos dos estudos de implementação de políticas feitos na escola concebem a própria escola como uma organização pouco homogênea e descontextualizada que é um “todo” indiferenciado no qual várias políticas são resvaladas ou infiltradas, com ou “sem êxito” - seja lá o que isso significa.

Em muitos desses estudos, não há reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas. A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, a alteração do papel, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da política, nem os ediffícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis (ver Capítulo 2),

nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes, levados em consideração. A ênfase na construção de sentido literalmente desmaterializa a política. Nem esses estudos geralmente transmitem qualquer sentido na forma como as políticas se encaixam na textura geral e nos ritmos de trabalho dos professores - as diferentes épocas do ano nas escolas e o cansaço mortal com os quais os professores muitas vezes lidam. Esse é um mundo predominantemente racional e sem emoção. O choque de personalidades, a dedicação e o empenho, a ambição e a estafa, o humor e os momentos de cinismo e de frustração são todos apagados.

Não importa quantas [políticas] há ou o que elas podem ser ou se nós, pessoalmente, concordamos com elas ou não podemos ver a lógica delas [...] a ideia toda de haver um debate de qualquer tipo ou qualquer sentido de opinião do professor, mesmo que eles sejam as pessoas que realmente lidam com ela todos os dias, é completamente ignorado. Totalmente ignorado! (Neil, Inglês, assistente do departamento, Representante do sindicato, Wesley).

As pressões externas sobre a escola para atender determinadas metas irão sempre substituir qualquer coisa que uma escola queira fazer que seja individual sobre aprendizagem personalizada. E uma vez que a maioria das escolas são levadas ao limite, com o pessoal trabalhando além do número de horas, eles não serão capazes de introduzir nada substancialmente novo. (Joe, coordenador da área de Sociologia, Atwood).

Há também um problema ontológico aqui, ou melhor dois. Em primeiro lugar, que tipos de professores são evocados nesses relatos e análises? Muitas vezes, eles são construtores de sentidos de recortes de papelão, apenas demasiadamente lineares e racionais, muito focados e lógicos, muito limpos e antissociais. Em segundo lugar, qual é a relação entre o professor e a política? Os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os. Há uma complexa teia de interpretações, traduções, “leituras ativas” e trabalho de “escrita” ao redor da política (LENDVAI; STUBBS, 2006) e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos professores.

O ensino é definido dentro de regimes de políticas e os discursos de políticas que apontam praticantes como profissionais - pelo menos em certa medida - por meio da linguagem do currículo e pedagógica e por intermédio

das possibilidades subjetivas que a relação com o conhecimento e com a aprendizagem em políticas torna possível. O que nos referimos como política é mais geralmente o que é mais recente e mais imediato, mas há uma história de outras políticas, outras linguagens e outras subjetividades, um arquivo discursivo em que, pelo menos algumas vezes, os professores podem manifestar-se sobre e contra a política contemporânea. Essas outras possibilidades parecem estar faltando nas histórias de implementação – o ensino é despoliticado. Na prática, as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e de mudança.

Aquelas pessoas que se juntaram mais recentemente à profissão, é algo que eles sempre souberam (mudança), é algo que eles sempre fizeram [...] nós temos uma divisão entre aqueles que procurarão por novas maneiras de fazer alguma coisa e aqueles que, de alguma forma, arrastam-se como antes. (Robert, AST³# - Arte, Wesley).

Acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política. Há “espaços discricionários” (FENWICK; EDWARDS, 2010, p. 126) na e além da política, cantos da escola onde a política não chega, pedaços de práticas que são compostos de boas ideias dos professores ou do acaso ou da crise - mas esse espaço para a ação também é produzido ou delimitado pela política, como veremos.

E A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS?

Neste livro, com base em nossos dados, vamos explorar as maneiras pelas quais diferentes tipos de política tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação. Como indicado anteriormente, muitos dos estudos que exploram como as políticas são colocadas em prática falam de “implementação” que é geralmente vista tanto como um processo “de cima para baixo” ou “de baixo para cima” de fazer política funcionar, e esses estudos “[...] ressaltam a demarcação entre a política e a implementação” (GRANTHAM, 2001, p. 854). Em contraste, vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo

³# Nota de tradução: AST - (Advanced Skills Teacher) - Professor de habilidades avançadas.

o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas (WALLACE, 1991). Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro.

Em algum momento, as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora de *status* e alcances diferentes (BRAUN *et. al.*, 2010). Nossa tentativa de uma “auditoria de política” identificou mais de 170 políticas em jogo nas quatro escolas do estudo de caso; a essa altura, algumas delas terão sido descartadas ou reformuladas e outras terão aparecido. Elas variam de políticas de salvaguarda e de circuito fechado de TV à saúde e à segurança, à coesão da comunidade, a uniformes e a viagens escolares. A maioria delas nunca aparece nas pesquisas de política educacional, mas, de diferentes formas, elas moldam, limitam e permitem as possibilidades de ensino e aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão dos problemas e das crises. Elas “falam” de formas diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas, disciplinas, ou grupos com a mesma idade e são (às vezes) encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de políticas - por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou áreas técnicas. Algumas políticas também se aglomeram para formar agrupamentos de políticas, conjuntos de políticas inter-relacionadas e que mutuamente se reforçam, que podem, em alguns casos, “sobredeterminar” a atuação - como é o caso dos “padrões” e do “comportamento” (veja os capítulos 4 e 5). Algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão. Lyn, uma professora assistente em George Eliot, fala de tensões entre as políticas “leves”, como apoio emocional para os alunos, e as políticas “mais rígidas” e o papel dos atores-chave de políticas como o dela.

Elas são tão importantes, sabe, elas são leves, mas elas representam a vida emocional, digamos assim, de outras partes da educação, que estamos em perigo de perder neste impulso para elevar os padrões. E o que me preocupa é que, quando eu partir, não haverá ninguém que vai trazer aquela perspectiva para a escola, porque não há ninguém maduro o suficiente para expressar essas preocupações.

Todas as nossas escolas prestam atenção na necessidade da voz do estudante e na criatividade na documentação das suas políticas (FIELDING, 2004; CRAFT 2005); mesmo assim, os imperativos de elevar o desempenho, medido por notas de exames, podem interromper essas intenções diferentes e potencialmente progressivas de ensino e aprendizagem.

Bem, eu penso que nesta escola nós realmente, por vezes, matamos a criatividade. Estamos tão - é tão dirigido. Como nós temos de fazer isso, nós temos de fazer isso, nós temos de fazer isso!

(Rachael, coordenadora da área de Educação Física, George Eliot)

Nós também começamos a mapear as maneiras pelas quais as atuações de políticas são personificadas e os papéis desempenhados pelos diversos atuantes dentro do trabalho com política (ver Capítulo 3). Esses papéis incluem *empreendedores* de políticas (MINTRON, 1997) e *intérpretes* legítimos, que dirigem a forma pela qual as políticas são selecionadas e compreendidas; *transatores* e *tradutores*, implementadores de nível médio (COBURN, 2005), que trabalham para transformar os textos em ação e as ações em resultados - aqueles que Colebatch (2002, p. 117) chama de "pessoal da manutenção do processo político". Há também *críticos* e *recusantes* (SANGUINETTI, 1999, p. 19) que se remetem à política (como Neil a seguir) e trazem "outras" racionalidades para contribuir; e os *negociadores* e os *defensores*, que são ponta receptora da política em salas de aula e corredores.

Eu sei que a política do governo é para definir as classes (agrupamento por "capacidade"), mas nós não fazemos isso na aula de Inglês, porque não acreditamos nisso... o dirigente tentou colocar pressão sobre o Paul, nosso chefe de departamento, antes de fazê-lo, porque é meio recomendado, e nós não fazemos - nós não faremos.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, Representante do sindicato, Wesley).

Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos - isso faz parte do trabalho de *interpretação* e *tradução*. No entanto, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (*ad hoc*), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são "reescritas" ou "reajustadas", conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente (SPILLANE, 2004; MAGUIRE, 2007). A interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar

sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente. Trabalho com política é, muitas vezes, um processo fragmentado de "consertar" problemas, mas, ao longo do tempo e por meio de um processo de iterações complexas entre políticas e agrupamentos de políticas, transformação institucional e regeneração podem ser efetuadas. Os efeitos cumulativos de aglomerados de políticas podem, às vezes, agir para produzir efeitos de segunda ordem e mudar as escolas como lugares para trabalhar e aprender. Como Skocpol (1992, p. 58) coloca: "Com muita frequência, cientistas sociais... esquecem que as políticas, uma vez colocadas em ação, reestruturam processos políticos subsequentes". Ambos agem de acordo com a micropolítica institucional e a encontram e se tornam o foco de lutas sobre os recursos, as mensagens e o tempo de currículo. Eles capacitam alguns e deslocam outros.

Nosso uso do conceito de atuação baseia-se nas premissas relacionadas que as "Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos" (BALL, 1994, p. 19) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. O trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações e seduções e, para alguns, tem benefícios pessoais. As políticas são repletas de emoções e de tensões psicossociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir. Para reiterar um ponto feito anteriormente, há muita agência ou "interpretação" em nossa análise e nossa conceptualização do processo de política, mas há, também, uma boa dose de discurso e poder. Política é muito "[...] uma certa economia de discursos da verdade" (FOUCAULT, 1980, p. 93), que se torna investido na existência do dia-a-dia das escolas, dos corpos de professores e dos alunos e em formas de relacionamento social. Políticas são permeadas por relações de poder, e "[...] ignorar questões de poder é garantir a nossa própria impotência" (TAYLOR et al. 1997, p. 20), mas elas são, também, "um campo de possibilidades" (FOUCAULT, 1983, p. 93). Em vez de tomar o poder como um fenômeno de cima para baixo e linear, vemos o poder de uma forma relacional e situada. Usher e Edwards (1994, p. 89) veem mais possibilidades e mais complexidade no entendimento do poder conforme "[...] manifestado como relações em uma rede social ... Poder, por meio do conhecimento, produz "sujeitos" ativos que "entendem" melhor sua própria subjetividade, ainda que nesse mesmo processo eles se sujeitam a formas de poder". Rizvi e Lingard (2010, p. 12) referem-se às formas em que

o Estado “usa a sua autoridade” para justificar e legitimar o processo de políticas públicas - mas eles acrescentam que, ao fazê-lo, o estado “desempenha um papel importante na produção de ‘auto governar indivíduos’” ou o que Foucault chama de “governamentalidade” - todos pontos que vamos abordar em muitos momentos nos capítulos seguintes.

DEFININDO O ESCOPO DO PROJETO

Ao longo dos últimos 20 anos ou mais, a reforma educacional tornou-se uma “epidemia” de proporções globais (LEVIN, 1998). A reforma foi tentada, em grande medida, por meio de uma proliferação de políticas. Nesse processo, muito da elaboração de políticas educacionais tem sido apropriada pelo Estado central na determinação de controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, “modernizar” a educação e “elevar os padrões”, mesmo que isso, às vezes, envolva o surgimento de doação do controle e incremento da autonomia (consulte BALL, 2008). Em grande medida, no Reino Unido e na Inglaterra em particular, o papel de cada escola, e, de fato, da autoridade educativa local, foi subordinado a (e por) esses imperativos de política nacional (FULLAN, 2003; FIELDING, 2007). O papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central. Tecnologias de políticas - gestão, mercado e performatividade - orientam a prática em direção ao que Barker (2010, p. 100) chama de “perseguição implacável do inatingível”; ou seja, uma melhoria constante em resultados de exames e outros desempenhos. O que está sendo exigido das escolas, sua contribuição para a competitividade da economia nacional e coesão cultural, é codificado em uma litania de declarações de políticas, documentos e legislações; em suma, uma forma de “iniciativas” inscritas em uma série de “políticas rápidas”, concebidas para tornar o sistema de educação “[...] aberto, diversificado, flexível, capaz de ajustar-se e adaptar-se ao mundo em transformação” (BLAIR, 2005). Espera-se que escolas e professores estejam familiarizados com várias políticas (e por vezes contraditórias) - capazes de atuá-las -, que são planejadas para eles por outros, e eles são responsáveis por essa tarefa. No entanto, como já referido, políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não são. Na verdade, a maioria das pesquisas de

análise de políticas concentra-se em políticas únicas isoladas (MALIN, 2007; VANDER SCHEE, 2009), como se os seus processos e os efeitos pudessem ser separados de todo o resto. Nosso estudo tem uma abordagem multi-política, a fim de traçar e compreender atuações de políticas contemporâneas de uma forma mais realista/holística.

Como já assinalado, o que acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediado por fatores institucionais. “Escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites” (LAUDER *et al.*, 1998, p. 62). Estes constituem um contexto material de interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e restrições para a atuação de políticas (como discutiremos mais detalhadamente no Capítulo 2) e os quadros de expectativa dentro do qual as respostas à política são construídas. As atuações também dependerão, em certa medida, do grau em que certas políticas “encaixarão” ou podem ser encaixadas no interior do *ethos* e da cultura existente da escola ou mudar o *ethos* e a cultura. Envolverá o que Riseborough (1992) denominou de “ajustamentos secundários”. Com isso, ele quis dizer que as políticas podem ser “contidas” ou “conflituosas” nas escolas. As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais e, por vezes, inesperadas. Elas também podem estar sujeitas ao que Ball (1994, p. 20) chama de “implementação não criativa” ou o que poderia ser chamado de implementação performativa. Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e “fabricar” uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional (BALL, 2001). De fato, algumas políticas incentivam esse tipo de resposta. A atuação de políticas em escolas pode se concentrar no que superficialmente mapeia para práticas atuais com o resultado de que qualquer potencial inovador é simplesmente ignorado ou evitado (SPILLANE, 2004).

As escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas, sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam. A atuação de política é inflectida por conjuntos conflitantes de valores e de ética, mas, talvez, surpreendentemente, certamente surpreendente para nós, há uma carência de falas sobre valores em nossos dados. Valores sociais e princípios de justiça social são nada menos do que componentes óbvios do processo político. Ao contrário, eles são vislumbrados fugazmente como apartes nas transcrições das

entrevistas e referidos fora, ou além, da política. Isso é, em parte, é claro, devido a sua taciturnidade dentro da própria política contemporânea e é indicativo do deslocamento de valores por outras prioridades mais instrumentais investidas no pensamento da política - embora *Every Child Matters*^{4#} (*Toda criança importa*) pode ser visto como uma notável, se problemática, exceção a esse deslocamento. Nesse sentido, uma grande quantidade de trabalho com políticas nas escolas é reativa; interpretações e traduções ocorrem pelos motivos expostos por discursos educacionais “maiores”, como já assinalado. A escassez de articulação de princípios também pode ser indicativa de “novos” professores no trabalho, que têm o que Bottery (2000, p. 191) caracteriza como um foco no “indivíduo, no pessoal e no aqui-e-agora”. Pode ser indicativo de diferenças geracionais na formação de professores e na construção do que significa ensinar (ver Capítulo 3). Pode surgir, em parte, a partir da virada contemporânea no sentido de uma noção relacionada aos resultados do que conta como eficácia nas escolas (BOTTERY, 2000). Essa versão da eficácia funciona dentro de uma infraestrutura disciplinar de metas, de referências, de tabelas de classificação, de médias e de inspeções que trabalham para oprimir ou deslocar valores e princípios e para subverter as relações sociais.

Até o nosso (atual) diretor assumir, passamos todo nosso tempo na escola respondendo à política. Se o governo dissesse para saltarmos, nós perguntávamos, todas as vezes, quão alto e o fazíamos sem dúvida. E eu não acho que nós estejamos fazendo isso agora ... Mas eu acho que nós olhamos o que está lá fora e nós estamos realmente fazendo com as melhores das intenções aqui ... Mas, sabe, do ponto de vista do diretor ... ele tem aquela pressão de cima para baixo, é como você vai ser julgado e é isso que será publicado. E a mesma coisa com as tabelas de classificação e todos aqueles tipos de coisas. Quero dizer, ele disse muito abertamente para mim, depois de me dar os meus resultados e diferenciais no ano passado, ele disse: “Oh, mas você sabe, como um diretor, é claro que eu quero você aqui porque você obtém os resultados e é nisso que eu sou medido” ... sempre haverá tensões.

(Laura, Coordenadora de ensino e aprendizagem - Professora de habilidades avançadas - Ciências Sociais, George Eliot)

Tudo isso não é para sugerir que os professores ou diretores não têm princípios ou compromissos, longe disso. A esmagadora maioria está preocupada com os melhores interesses educacionais de seus alunos e de “sua”

^{4#} Nota de tradução: Iniciativa do governo Britânico, lançada em 2003, que atende crianças e adolescentes até 19 anos, ou 24 para aqueles com deficiência.

escola e, de certa forma, estritamente definida, às vezes, com bons resultados de aprendizagem e criando uma experiência escolar ampla e positiva para os jovens sob sua responsabilidade. No entanto, é frequente o caso que as preocupações ético-democráticas entram em jogo apenas fragilmente sobre, contra e dentro da interpretação e atuação da política.

INTENÇÕES E DESIGNS

Este livro baseia-se em um projeto financiado pelo ESRC^{5#}, *Policy enactments in the secondary school: theory and practice* (RES-062-23-1484) [Atuações políticas na escola secundária: teoria e prática], que foi realizado entre outubro de 2008 e abril de 2011, e foi projetado para “testar” e desenvolver as nossas ideias sobre atuação das políticas. O estudo teve dois objetivos principais, um teórico (para desenvolver uma teoria de atuação de política) e um empírico (a exploração crítica de atuação de três políticas em contextos “semelhantes, mas diferentes”). Ele se centrou nas seguintes questões:

- Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles?
- Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas? E, assim,
- Como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas?

Essas questões foram abordadas por meio de estudos de caso de quatro escolas secundárias estaduais e uma particular, mas não exclusiva, com foco em três políticas substanciais. Tal projeto parecia administrável, factível e analiticamente eficaz. As políticas selecionadas para atenção especial foram: 1) aprendizagem personalizada (AP); 2) exigências de desempenho ou *padrões* (especificamente alvos com notas de A-C em Inglês e Matemática GCSEs^{6#}); e 3) políticas de gestão de comportamento. Nenhuma dessas políticas são simples e discretas; elas são feitas de conjuntos de textos, por vezes contorcidos,

^{5#} Nota de tradução: *Economic and Social Research Council* (ESRC) – Conselho de Pesquisa Econômica e Social – principal agência de pesquisa e formação do Reino Unido.

^{6#} Nota de tradução: GCSE - General Certificate of Secondary Education - qualificação acadêmica obtida em uma certa disciplina - até o número máximo de 12 - para alunos de 14 a 16 anos obter o Certificado de Educação Básica.

regulamentos, exortações, tecnologias e orientações que se acumularam ao longo de um período de tempo. Essas três políticas foram escolhidas para representar tipos específicos de diferenças de políticas, tais como: seu alto perfil nacional; sua especificidade (particularmente em termos de ser relacionado ao alvo); foco em toda a escola ou em departamentos; e seus objetivos sociais, de realizações ou de equidade. Nós também procuramos mapear essas políticas em uma auditoria mais geral de todas as políticas que estavam ativas em cada uma das escolas do estudo de caso, como mencionado anteriormente (BRAUN *et al.*, 2010).

Quando nós, inicialmente, concebemos o projeto, aprendizagem personalizada era uma peça-chave de política contemporânea (HARTLEY, 2007; FIELDING, 2008). Ela consistia de cinco componentes: avaliação; ensino e aprendizagem; direito ao currículo e de escolha; organização escolar; e parcerias “para além da sala de aula” (DCSF⁷, 2010), mas também foi aproveitada para a agenda de padrões. A intenção era elevar os padrões ao “[...] focar o ensino e a aprendizagem nas aptidões e nos interesses dos alunos e ao remover quaisquer barreiras à aprendizagem” (DCSF, 2010). AP foi, assim, uma agenda política polifônica e múltipla, ou uma “grande ideia” para a reforma escolar. Em alguns aspectos “na prática”, e sujeitos à interpretação, a AP, em nossas escolas, foi englobada e deslocada por uma pressão política mais geral em direção à “aprendizagem” e “habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos” (PLTS - *pupils learning and thinking skills*). Ao mesmo tempo, e muito mais estritamente, políticas focadas no desempenho exigiram que as escolas elevassem os padrões de alfabetização e numéricos e cumprissem as metas especificadas de cinco boas notas no GCSE, incluindo Inglês e Matemática como duas das cinco disciplinas (DfES⁸, 2005). Em contraste, novamente, nosso terceiro foco de política, gestão de comportamento (DfES, 2005a; DCSF, 2007) era um composto de textos e ideias endereçadas e atuadas por professores da pastoral de cuidado e assistentes especializados e outros trabalhadores da educação na escola (BACH *et al.*, 2006). Ao selecioná-la como nossa terceira política, nós queríamos ser capazes de explorar as perspectivas e as ações de grupos de atuantes de políticas de não-professores significativos, mas,

⁷ # Nota de tradução: DCSF - *Department for Children, Schools and Families* - Departamento para crianças, escolas e famílias - departamento do governo britânico responsável por questões relacionadas à proteção da criança e à educação. Funcionou entre 2007 e 2010, sendo substituído pela Secretaria de Educação (*Department of Education*).

⁸ # Nota de tradução: Department for Education and Skills (DfES) - Departamento para Educação e Habilidades.

às vezes, esquecidos, que trabalham, muitas vezes, longe da vista, dentro e fora da escola. Mais uma vez nós estávamos interessados na forma como comportamento e padrões estavam inter-relacionados e interdependentes em iniciativas como “Comportamento para a aprendizagem” (ver Capítulo 5). Nosso ponto de partida era que, entre os três conjuntos de políticas, autoridades locais, assessores, consultores, diretores e gerentes intermediários, bem como professores, orientadores de aprendizagem e assistentes de ensino e de finanças, pessoal técnico e administrativo, bem como negociantes em educação (*edu-business*), todos desempenhariam o seu papel na interpretação e na atuação da política nas escolas.

AS ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO E O CONJUNTO DE DADOS: “ESCOLAS COMUNS”

A decisão de fazer estudos de caso, e fazer estudos de caso em quatro escolas secundárias da Inglaterra, foi cuidadosamente considerada. Nós nos perguntamos se deveríamos entrevistar um grande número e uma variedade de professores (uma forma de dizer adultos que trabalham nas escolas) por meio de uma variedade de tipos de escolas, ou perguntar nossas questões de pesquisa em uma grande escola diversificada. Ou deveríamos explorar nossas perguntas e interesses em uma ampla gama de escolas contrastantes? No entanto, decidimos que só poderíamos satisfatoriamente e de forma sensata direcionar as nossas questões de pesquisa entrando em um pequeno número de escolas, e chegando perto do processo das políticas, durante um longo período de tempo (dois anos). Precisávamos, portanto, de um número ideal e controlável de escolas e necessitávamos estabelecer uma base de comparação entre as escolas, contrabalançando semelhanças e diferenças. Sentimos que um conjunto de diferentes escolas que ocupam posições muito diferentes no ambiente de políticas atual (para usar a linguagem da política, “excelentes”, “falíveis”, “*coasting*”⁹ etc.) seria talvez apenas exibir extremos de diferenças e peculiaridades das circunstâncias. Nós sentimos que a inclusão de escolas com características especiais - escolas especiais, academias, escolas religiosas ou não mistas - daria ênfase principal sobre os efeitos mediadores dessas características - algo que continua a ser visto em trabalhos futuros. Decidimos

⁹ # Nota de tradução: Uma escola chamada de “*coasting*” é uma escola cujos dados mostram que, ao longo de um período de três anos, ela não assegurou que seus alunos atingissem seu potencial. Fonte: <<http://www.sec-ed.co.uk/news/dfe-outlines-coasting-schools-definition-to-apply-from-early-2017/>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

optar por similaridades e pelo meio-termo, que é trabalhar em quatro escolas secundárias coeducacionais, não confessionais e não seletivas.

O princípio subjacente à seleção das escolas foi encontrar escolas “comuns” que não foram objeto de qualquer intervenção “externa”, como resultado de escolas com baixo desempenho ou escolas “estrelas”, que podem ter desfrutado mais do que autonomia normal. As escolas tiveram de ser escolas moderadamente bem-sucedidas com um histórico de desempenho acadêmico em torno da média nacional. Elas precisavam ter uma liderança experiente e estável durante o período do estudo. No entanto, nós queríamos uma variedade de locais (e diferentes autoridades locais) que pudessem ser incluídos como fatores de trabalho em política. Assim, a amostra incluiu a escola Atwood (Atwood School), uma *comprehensive school*^{10#} no centro de Londres; duas escolas localizadas em autoridades de educação suburbanas, George Eliot e Wesley; e uma quarta, *Campion School*, localizada em uma cidade menor do condado (ver Apêndice). Nossa intenção era trabalhar em escolas que, pelo menos superficialmente, parecessem semelhantes em muitos aspectos, a fim de explorar, teórica e empiricamente, nossa afirmação de que as respostas sobre as políticas são localizadas e podem muito bem ser trabalhadas de forma diferente mesmo nas escolas que parecem ter muito em comum (MAGUIRE *et al.*, 2011), embora nós estivéssemos alertas para os padrões e as convergências entre as escolas - e havia muito disso, especialmente em relação ao trabalho com políticas “padronizadoras” (ver Capítulo 4).

NOSSOS DADOS

Durante o período de dois anos e meio do projeto, nós coletamos uma ampla gama de dados contextualizados de cada escola. Isso incluiu informações demográficas sobre: matrículas; perfis de desempenho; histórico e mudanças na escola ao longo do tempo; orçamentos; construções e recursos materiais; demografia dos funcionários; rotatividade de funcionários, etc. Como já explicamos, nós também fizemos uma “auditoria” da gama de políticas em jogo em cada escola. Muitas dessas informações foram reunidas a partir de fontes, tais como: relatórios da Ofsted^{11#}; folhetos escolares; e entrevistas

¹⁰ # Nota de tradução: Na Inglaterra e no País de Gales, uma *comprehensive school* é um tipo de escola secundária que não seleciona os seus alunos com base no rendimento escolar ou aptidões ou condição financeira dos pais das crianças.

¹¹ # Nota de tradução: Ofsted - *Office for Standards in Education* - órgão responsável pelos serviços de inspeção e regulação na Inglaterra. É um departamento não ministerial no Reino Unido, responsável pelos serviços inspeção e regulação dos serviços educacionais para estudantes de todas as idades.

em profundidade com os diretores e os membros experientes da equipe em cada escola. Os documentos foram coletados e analisados em relação às políticas específicas nas quais nós estávamos interessados, e tivemos acesso às *intranets* das escolas onde muitos documentos de políticas internas eram mantidos. Outras documentações de políticas nacionais, despachos de autoridades locais e das escolas do estudo de caso, incluindo a documentação da escola para uso interno (professores e pessoal de apoio) e uso externo (pais, governantes, inspetores, equipe da LEA^{12#}) também foram coletados, embora nós fomos capazes de fazer muito menos trabalho analítico sobre estes do que inicialmente esperávamos. Participamos, também, de reuniões em que as políticas alvo (e outras políticas emergentes) foram discutidas e planejadas. Observamos a formação continuada e/ou sessões de avaliação em cada escola e participamos de reuniões das equipes que ocorreram no início e no final de cada ano e cada período escolar. Ambos forneceram outras oportunidades para falar com os participantes. Também coletamos planos, diários e outras coisas efêmeras e tiramos fotografias dos edifícios e dos expositores e de cartazes nas paredes em cada escola (ver Capítulo 6).

Além disso, realizamos uma série de entrevistas semiestruturadas com os diretores; outros gestores seniores, incluindo tesoureiros ou gestores da escola; uma gama de professores (mais e menos experientes); representantes do sindicato; e pessoal de apoio. No total, foram realizadas 95 entrevistas: 86 com os funcionários das escolas e nove com membros “externos”, como parceiros de apoio e consultores das divisões regionais. Em estudos de políticas anteriores, entrevistamos pais e estudantes os quais são atores políticos importantes. No entanto, neste estudo, o foco foi deliberadamente aqueles com alguma responsabilidade e que eram/são legalmente responsáveis pela atuação de políticas específicas que identificamos para o estudo. As entrevistas exploraram as formas pelas quais as políticas foram selecionadas, interpretadas e traduzidas e “como” elas mudaram de Equipe de Liderança Sênior (SLT - *senior leadership team*) (e outras posições) para planejamento de aula e atividades de sala de aula e outros aspectos da vida escolar. Pode-se argumentar que o estudo deveria ter também participado de atuações das políticas em sala de aula, e nós observamos algumas aulas. No entanto, optamos por projetar o estudo e implantar nossos recursos de maneiras diferentes por duas razões. Em primeiro lugar, nós não vimos a atuação como um “momento”, mas sim

¹² # Nota de tradução: LEA - *Local Education Authority* (Autoridade local de educação) - conselho responsável pela educação em uma determinada localidade.

como parte de um processo de interpretação que se enquadraria por fatores institucionais que envolvem uma gama de atores. Em segundo lugar, nós acreditamos que seria difícil e um exercício bastante diferente rastrear a realização das especificidades da política por meio da complexidade dos eventos de sala de aula. Um tipo diferente de análise de “trajetória” poderia fazer isso. No geral, coletamos e contamos com um enorme volume de dados. Às vezes pareciam avassaladores e, em nosso trabalho de análise, existem alguns materiais que nós prestamos menos atenção - com mais tempo e dinheiro nós poderíamos ter feito muito mais com o que temos. Os textos da entrevista foram excelentemente transcritos por Paul Laluevein e nós os armazenamos e os organizamos em NVivo e usamos as ferramentas de busca, de classificação e de contagem de frequência, mas não fizemos nossa análise no NVivo.

ANALISANDO E INTERPRETANDO NOSSOS DADOS

Nossa teorização sobre a atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política - o *material*, o *interpretativo* e o *discursivo*. Acreditamos que nenhum deles é suficiente isoladamente para capturar, entender e representar a atuação; todos são necessários. Heuristicamente, em certa medida, nós privilegiamos e separamos essas facetas nos diferentes capítulos, mas, no geral, nós tentamos mantê-los juntos em algum tipo de tensão construtiva. Assim, na análise e na interpretação de nossos conjuntos de dados, nós lançamos mão de uma gama de recursos teóricos, incluindo o trabalho de Foucault sobre o discurso e a governamentalidade (FOUCAULT, 1979), um pouco da teoria literária de Barthes (BARTHES, 1970; HALL, 1997), um pouco da teoria ator-rede (TAR) - (LAW, 2008; FENWICK; EDWARDS, 2010), escrito anterior sobre o “ciclo de políticas” (BALL, 1997), o trabalho mais substancial de Spillane (2004) e Supovitz e Weinbaum (2008) e uma análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989); nós não utilizamos este último como uma forma de análise sistemática. Enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e suas interpretações. Indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/ leem/ são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades (HALL, 1997). Assim, as atuações serão inflectidas por essas diferentes leituras e propensas

a divergir. Phillips *et al.* (2004, p. 637) discutem, em relação aos textos das políticas, que “[...] existe um espaço substancial no qual os agentes podem agir por interesse próprio e trabalham em direção à mudança discursiva de maneiras que privilegiam seus interesses e objetivos”, mas que pode ser muito simples e muito ativista. Alguns textos oferecem possibilidades limitadas de interpretação. Ou seja, eles são “legíveis”, nos termos de Barthes. Outros se permitem ser sujeitos a leituras e releituras mais ativas, que envolvem uma “conclusão” ou coprodução do texto. Esses são textos “escrevíveis”, de acordo com Barthes. Em nossa abordagem, como se tornará evidente, estávamos procurando e dando atenção a exemplos de cada tipo de envolvimento com e em relação aos textos, tanto textos primários como textos secundários ou de recontextualização. Nós também estávamos buscando traçar quaisquer discrepâncias que pudessem ter surgido entre “leituras” de textos por diferentes atores de políticas, bem como presentes no papel de atores autoritários na produção de “leituras” preventivas.

A análise crítica do discurso e, especificamente, o trabalho de Fairclough (1989, 2003) vê “[...] a linguagem como uma forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 20) e centra-se nas formas de dominação social e política reproduzidas pelos textos e pelas falas. Neste livro, damos atenção, muito superficialmente, a alguns aspectos da linguagem dos atores de políticas, suas gramáticas, seus léxicos e suas estruturas de argumentação conforme mobilizado na atuação de políticas. Focamos também nas “[...] técnicas e nos recursos que são empregados para criar versões da realidade” e apresentação de políticas (ATKINSON; COFFEY, 2004, p. 57) - em particular, exploramos o trabalho narrativo de diretores, visto que eles procuram tornar as expectativas das políticas díspares coerentes e oferecer políticas sensatas, palatáveis e factíveis para os seus colegas.

Nós também detalhamos e descrevemos alguns dos artefatos discursivos e atividades que compõem, refletem e “carregam” dentro deles discursos de políticas fundamentais que estão atualmente em circulação nas escolas inglesas, e em nossas quatro escolas do estudo de caso. Este trabalho baseia-se em Foucault, que escreve que os discursos são “[...] o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, de acordo com os quais essa prática dá origem parcial ou totalmente a novas declarações, e de acordo com o qual ela pode ser modificada” (FOUCAULT, 1986, p. 208-209). Nós exploramos políticas como estratégias discursivas; por exemplo, conjuntos de textos,

eventos, artefatos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção “do aluno”, “do propósito da escolaridade” e da construção “do professor”. Ou seja, o que conta como escola é composto por “grupos de declarações” (FOUCAULT, 1986, p. 125) que constituem a formação discursiva da “escola”. No entanto, este não é um fenômeno totalizante. Há uma fragilidade em tudo isso; formações discursivas são caracterizadas por “[...] lacunas, vazios, ausências, limites e divisões” (FOUCAULT, 1986, p. 119). Nós também usamos o trabalho de Foucault sobre o poder disciplinar para explorar as formas às quais professores e alunos estão sujeitos aos rigores da visibilidade e, também, como eles se constituem como sujeitos produtivos dentro das técnicas e aparatos de políticas banais e polimórficas e as lógicas de “melhoria”. A teoria ator-rede (TAR) também tem sido útil com sua ênfase na “tradução” e na “realização” (TIMMERMANS; BERG, 1997), e sua atenção para a prática “discricionária” e o lugar e o papel dos objetos dentro das redes de prática. A advertência de Law (2008) que não há ordem, mas sempre “encomenda” e, portanto, sempre precariedade também se mostrou importante – mas de modo algum somos assinantes totais da TAR.

LENDO ESTE LIVRO

Começamos este capítulo reconhecendo as dificuldades e os desafios de um projeto de escrita colaborativa. No processo de “fazer” este livro, nossos planos, nosso planejamento e nosso “pensar” estão mudando, e serão ainda mudados. Escrever faz parte do processo de análise em pesquisa qualitativa. A escrita começou sobre o processo de codificação, a produção de notas de pesquisa e notas explicativas, mas permaneceu aberta à mudança até a digitação da última palavra do manuscrito. Tanto o trabalho de análise quanto a escrita são o resultado das negociações, dos argumentos e dos compromissos dentro da equipe; na verdade, essas palavras estão sendo “sobrescritas” por todos nós sobre o texto original do outro, que foi sujeito a várias revisões anteriores, um processo que vai continuar em cada capítulo – tanto a análise como a escrita, pensamos, são melhores como resultado, mas são sempre um compromisso e sempre limitado por falta de tempo e espaço. No entanto, talvez “[...] a parte mais importante de uma história é a parte dela que você não sabe” (KINGSOLVER, 2009, p. 652). Há muito mais no processo de pesquisa do que aquilo que chega nas páginas de artigos e de livros. Nosso trabalho está cheio de pontas soltas, omissões e pistas falsas. Ele se encontra pontuado

por “mases” e “talvezes”, por evitações e perplexidades consideráveis. Ele se apresenta desordenado e, por vezes, frustrante e nem sempre temos conseguido escrever o que estávamos tentando pensar.

Os capítulos que se seguem não têm de ser lidos em uma determinada sequência – embora vamos tentar reunir os principais pontos no capítulo final. Para descrever cada capítulo em mais detalhes: o Capítulo 1 fornece um começo na explicação dos principais temas deste livro, nossas intenções, nossa abordagem para compreender atuação de políticas e nosso trabalho empírico. Na sequência, a partir de alguma discussão sobre a contextualização de atuação de políticas e a dependência contextual, o Capítulo 2 lida com isso de uma forma mais detalhada e fundamentada. O Capítulo 3 examina a forma como o trabalho em política é entendido, como os significados são extraídos de textos de política e trabalhados na escola por uma gama de atores de política. O Capítulo 4 detalha e explora as formas nas quais as quatro escolas constroem, produzem e até mesmo compram várias tecnologias de avaliação na sua unidade para “entregar” a agenda de padrões. O Capítulo 5 examina as maneiras pelas quais as escolas respondem à gestão de comportamento em todas as suas várias formações. No Capítulo 6, nós descrevemos políticas como estratégias discursivas; por exemplo, conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do “aluno”, o “propósito da escolaridade” e a construção “do professor”. Por meio da exploração de alguns dos artefatos das escolas, consideramos como os processos de atuação de políticas são visualmente construídos e circulados no mundo cotidiano da escola. No Capítulo 7, relacionamos em conjunto os principais elementos da nossa análise em uma tentativa de síntese ou modelo, e nós colocamos o contexto da política contemporânea em um quadro geral de discursos de escolaridade. Nós também especificamos as limitações de nossa análise. Nesses capítulos, enquanto há uma explicação da política e foco em um pequeno número de políticas substanciais, a nossa grande preocupação é com a compreensão de “como” e “o quê” de atuação de políticas, não as próprias políticas. Nossa análise rastreia e examina “[...] interpretações de interpretações de interpretações”, ou seja, o que diferentes atores de políticas, com o diferencial de poder/de conhecimentos/de alianças e de compromissos realmente “fazem” em escolas com diferentes vertentes de e pedaços de políticas educacionais, em circunstâncias muitas vezes que não são de sua própria escolha. Estamos interessados em todos os elementos que “compõem” as atuações de políticas.

Como escritores, estamos envolvidos em um processo iterativo de interrogar “significados” e símbolos e sua modificação em curso e interpretar interpretações. Enquanto nós tentarmos isso por meio de uma fusão de etnografia reflexiva, teoria-teste e atenção para aqueles com quem temos trabalhado (nas escolas e na nossa própria equipe), no entanto, e sempre, “[...] precisamos continuamente interrogar e acho estranho o processo da representação conforme nos envolvemos com ela” (WOOLGAR, 1988, p. 28-29 *apud* GRENFELL *et al.*, 1998, p. 124). Apesar de a sensação de que conseguimos algo útil aqui, também ficamos com sentimentos de insatisfação - que poderíamos ter suscitado mais dados, que poderíamos ter feito mais codificação e recodificação dos dados, que havia outros temas e questões que não tivemos tempo ou espaço para explorar adequadamente, que outras formas de análise e recursos de interpretação poderiam ter sido implantados. Talvez possamos dizer que o que temos é bom o suficiente, até agora, e que há uma abundância aqui para servir de base para trabalhos futuros. Esperamos que o livro seja lido, se é que podemos usar o termo de Foucault, como um “local aberto”, isto é, colocando questões e problemas, a desobstrução de um novo espaço para investigação, em vez de um conjunto de declarações definitivas.

LEVANDO O CONTEXTO A SÉRIO

2

Neste capítulo, queremos levar o contexto a sério. Que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional é um truísmo no governo, assim como nos círculos acadêmicos. No entanto, nas muitas elaborações de políticas e de pesquisas, o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem (por exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), inglês como língua adicional (EAL - *English as an additional language*), dificuldades comportamentais, “deficiências” e “privações” sociais e econômicas) e as exigências do contexto interagem. As escolas diferem na admissão de estudantes, *ethos* escolar e cultura, eles se envolvem com as autoridades locais e experienciam pressões das tabelas classificativas e julgamentos feitos por organismos nacionais, como o *Ofsted* (*Office for Standards in Education*). Ao delinear uma teoria de atuação da política, queremos levar esses fatores a sério e, neste capítulo, oferecemos uma tipologia derivada de nossa análise de dados que confronta e mapeia sistematicamente diferentes aspectos do contexto. Sob os títulos de contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos, examinaremos o papel do contexto na formação da atuação das políticas. Dessa forma, procuramos oferecer um quadro por meio do qual incorporamos essas preocupações contextuais dentro da análise de política educacional, não como um modelo abrangente, mas como um dispositivo heurístico para incentivar a investigação e o questionamento e para, frequentemente, iluminar aspectos deixados de lado da política em cena.

LOCALIZANDO PROCESSOS POLÍTICOS

A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. Mesmo em escolas superficialmente “semelhantes”, como em nossa amostra, as “[...] nuances do contexto local [podem] cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares e realização do aluno” (THRUPP; LUPTON, 2006, p. 309). Lupton (2004), em um estudo de quatro escolas “desfavorecidas” na Inglaterra, que considerou as variáveis de admissões de estudantes, escola e características da área, exige “respostas de políticas contextualizadas” que evitem medidas genéricas e não apenas adaptadas para todas as áreas tão chamadas de desfavorecidas, mas também sensíveis às diferenças entre e dentro dessas áreas. Estudos que colocam em primeiro plano os contextos dessa forma são surpreendentemente raros na educação e nos estudos de políticas. Enquanto a preocupação com o contexto é fundamental para, por exemplo, a antropologia social (DILLEY, 1999), em pesquisa educacional “[...] o contexto tem, muitas vezes, aparecido, se tiver, como um pano de fundo geral que funciona para definir o cenário para que o drama real possa desdobrar-se em uma conta subsequente de certas pessoas e certos eventos” (GILBERT, 1992, p. 39). Textos de pesquisa em política educacional raramente transmitem qualquer sentido do ambiente construído a partir do qual são extraídos os “dados” ou os recursos financeiros e humanos disponíveis - a política é desmaterializada.

Algumas melhorias escolares e pesquisas de efetividade escolar têm sempre se preocupado com alguns aspectos dos contextos comunitários e familiares mais amplos das escolas (por exemplo, o estudo de Rutter *et al.*, 1979 “Quinze mil horas - *Fifteen Thousand Hours*”), mas o foco dessa literatura é predominantemente sobre os resultados. Só recentemente tem havido uma maior preocupação em analisar a articulação de práticas organizacionais com variáveis contextuais. Por exemplo, Gillies *et al.* (2010, p. 21), em um estudo sobre o envolvimento do aluno, descrevem como, durante o percurso de suas pesquisas, eles sentiram uma necessidade crescente de compreender e analisar determinados contextos locais e, assim, se afastar de um “[...] foco estático dos traços de caráter individual dos alunos para uma formulação mais dinâmica que levou em conta o contexto, o ambiente e as interações sociais”. Na escola do estudo de caso discutido em seu artigo, eles identificaram um choque entre a cultura dos lares/da comunidade dos alunos e da escola/escolarização. Os pesquisadores examinaram a resposta da escola em lidar com isso, que era

para construir o capital cultural dos alunos para que eles pudessem enfrentar e ter sucesso em um sistema educacional e econômico que marcadamente diferisse da cultura da comunidade. As tentativas da escola de transformar em vez de envolver-se com os bens culturais que seus alunos trazem estavam no centro do artigo de Gillies *et al.* (2010). Suas descobertas salientam a observação de Thrupp e Lupton (2006) de que há ainda a tendência de haver muito mais foco em diferenças entre as escolas em termos de organização e prática (aspectos como liderança e pedagogia), do que em diversos contextos “externos” e, de fato, o contexto é concebido como unicamente formado por fatores socioculturais. Reconhecendo a importância do contexto exige uma maior complexidade social de análise e a necessidade de reconhecer que “[...] uma gestão eficaz e ensinar em um contexto não é o mesmo que uma gestão eficaz e ensinar em outro” (THRUPP; LUPTON, 2006, p. 312).

Thrupp e Lupton (2011) são incomuns em considerar aspectos contextuais em sua análise. No seu conjunto, mesmo os estudos de nuances, tais como o de Lupton (2004), raramente mencionam alguns dos contextos mais “materiais” - os edifícios e os orçamentos, as tecnologias disponíveis e as infraestruturas locais. Ao abordar essas preocupações, neste capítulo, pretendemos fornecer um relato fundamentado das diversas variáveis e dos fatores (o “o quê”), bem como as dinâmicas do contexto (o “como”) que dão forma às atuações da política e, assim, se relacionam e teorizam dimensões interpretativas, materiais e contextuais do processo de política.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO

Como argumentado anteriormente, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional. A seguir, usaremos dados do nosso estudo de caso em quatro escolas para explorar essas dinâmicas de contexto e suas inter-relações. Estamos conceituando-os e agrupando-os como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos (ver

a caixa de texto 2.1 a seguir), mas esses aspectos podem sobrepor-se e estão inter-relacionados. Por exemplo, a matrícula escolar é apresentada como “situada”, mas a matrícula, por sua vez, pode moldar fatores profissionais, tais como valores, compromissos e experiências de professores, bem como “gestão da política”.

Caixa de texto 2.1 - Dimensões contextuais da atuação da política

Dimensões contextuais:

- **contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- **contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **contextos externos** (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

CONTEXTOS SITUADOS

Fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas. Localização e matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas. Nossa escola (Atwood) do estudo de caso, localizada em um bairro central e carente, por exemplo, tem um corpo de estudantes multiétnico, socialmente misto que reflete a diversidade da sua zona de captação. Uma das escolas de Londres do subúrbio (George Eliot) está localizada em uma área onde os alunos da herança da Ásia do Sul compõem a maioria da população estudantil da escola. A outra escola suburbana (Wesley) é etnicamente mais diversificada, mas, nesse caso, a localidade molda a aceitação e os alunos em relação a outras escolas próximas que são percebidas como academicamente “mais fortes”, lançando a nossa escola como um destino para os filhos “menos acadêmicos” da área. A escola na cidade de condado¹ (Campion) está localizada em um bairro de classe trabalhadora média baixa, principalmente branca e “respeitável” (VINCENT *et al.*, 2008) e isso se reflete

¹ # Nota de tradução: *County towns*, na Inglaterra, eram considerados centros administrativos e judiciários. Após reforma política, muitas cidades do condado não possuem funções administrativas.

em sua matrícula de estudantes. As quatro escolas são todas, de alguma forma, “típicas” por sua localidade em relação a níveis de pobreza. Tomando as proporções de estudantes em refeições escolares gratuitas (FSM - *free school meals*) como um proxy para a pobreza, as percentagens de FSM nas duas escolas suburbanas (George Eliot e Wesley) estão amplamente em linha com a média nacional.² Em Campion, na escola do condado, o FSM é inferior à média e, em Atwood, a escola do estudo de caso na parte central da cidade, a percentagem de estudantes FSM é aproximadamente o dobro da média nacional.

Ao longo do trabalho de campo, em ambas as entrevistas e durante as observações, havia uma vocalização frequente de sentimentos que se referia a “estudantes como os nossos”. Escolas podem definir-se pela sua admissão, mas também se definem por ela. Os membros das comunidades escolares, incluindo professores, constroem histórias sobre suas escolas que são baseadas em suas próprias experiências, mas também em algumas generalizações mais amplas. Para George Eliot, a história de uma admissão predominantemente “sul-asiática” tem sido associada à sua especialidade (negócios e empresas), com a equipe de liderança sênior (SLT - *senior leadership team*) argumentando que isso “[...] adapta a oferta de currículo para o que os pais e os alunos dessa comunidade querem” (Justin, vice-diretor, SLT, George Eliot). Eles também ofereciam intervenções específicas de Inglês para o *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) para estudantes EAL (*English as an additional language*)³ de segunda geração:

Penso que há um pouco de Inglês como uma questão de idioma adicional, que não é porque muitos - a maioria dos estudantes são de segunda geração [...]. É mais na maneira que eles escrevem, especialmente se eles falam em casa outras línguas, talvez seja o estilo de sua escrita ou algumas das maneiras que a gramática e os modos como as coisas são expressas, eu acho que existem problemas lá que precisamos - estamos adaptando nossas intervenções e nossas aulas de alfabetização.

(Justin, vice-diretor, Equipe de Liderança Sênior, George Eliot)

Havia outras atividades que levavam em consideração as preferências ou as necessidades dos estudantes em questão, mas também estereotipava o corpo discente (“[N]ossas crianças adoram esporte [...] eles são loucos por

² Nota dos autores: Em 2010, em escolas secundárias financiadas pelo Estado, 15,4 por cento dos alunos eram conhecidos por serem aceitáveis pela FSM [*free school meals*] (Disponível em: <www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000925/index.shtml>. Acesso em: 1 dez. 2010)

³ # Nota de tradução: EAL - *English as an additional language* (Inglês como língua adicional) é um suporte oferecido para alunos bilíngues.

críquete, *rounders*⁴, que é um reflexo da matrícula” (Rachael, coordenadora da área de Educação Física, George Eliot). Além disso, essas percepções “internas” foram reforçadas por mensagens de “fora”. Seguida por uma inspeção do *Ofsted* que comentou que estudantes do sexo feminino - e dada a composição predominante da escola, estudantes asiáticas do sexo feminino - não participavam o suficiente das atividades em sala de aula. A escola estava examinando medidas para aumentar os níveis do que eles (e o *Ofsted*) entendiam como envolvimento “ativo”:

Estou olhando para o trabalho em grupo nas escolas e como... como melhorar o trabalho em grupo [...] porque, na nossa escola, uma das coisas que o *Ofsted* levantou foi o fato de que nós temos - algumas das nossas estudantes do sexo feminino não se envolvem tanto com as aulas. Então, elas são como fantasmas ou sombras, elas estão lá, mas elas não estão, na verdade, envolvidas, ativamente envolvidas nas discussões, nos trabalhos em grupo e assim por diante.

(Aabid, diretor adjunto, Ciências Sociais, George Eliot)

Estou muito contente que o *Ofsted* captou isso, embora, provavelmente, uma grande proporção de nossas meninas é superdotada e talentosa [...] elas só precisam de coragem porque elas vivem em uma sociedade, como eu diria, dominada pelos homens.

(Laura, Coordenadora de ensino e aprendizagem, AST - Ciências Sociais, George Eliot)

Acadêmicas feministas têm expressado preocupações sobre um recente, aparentemente incontestado, ressurgimento de estereótipos de gênero como um aspecto aceito da pedagogia (YOUDELL, 2006; SKELTON; FRANCIS, 2009) e tem havido outras críticas à representação dos estudantes “asiáticos” como tímidos (CONNOLLY, 1998; SKELTON; FRANCIS, 2003). De forma mais ampla, existe um problema em desmoronar e tornar essencial categorias de identidade étnicas dessa forma (por exemplo, BONNETT; CARRINGTON, 2000; GEWIRTZ; CRIBB, 2008). Ao mesmo tempo, a resposta da escola George Eliot, descrita anteriormente, é compreensível; é difícil ver como as escolas poderiam distanciar-se dos imperativos de sistemas de auditoria poderosos como o *Ofsted*.

Outra das nossas escolas do estudo de caso - Champion - desenvolveu uma narrativa institucional que gira em torno de suas matrículas sendo composta de estudantes brancos da classe trabalhadora vindos de famílias relativamente bem-sucedidas que não são academicamente motivadas:

⁴ # Nota de tradução: Jogo britânico similar ao *baseball*.

Eu acho que é uma escola engraçada. [...]. Eu não acho que nós tenhamos, mais ou menos, extremos da pobreza como você tem em outras escolas [da cidade]. Eu acho que [outras escolas próximas] iriam dizer-lhe que eles têm crianças muito mais pobres, muito mais etnicamente diversas [...]. Mas eu acho que nós temos uma espécie estranha de afluência da classe média que é, de fato, em grande parte, não baseada em torno do sucesso acadêmico. E eu acho que culturalmente isso criou um tipo interessante de caldeirão, que nós temos, você sabe, filhos de encanadores, por exemplo, e coisas assim, filhos de construtores. Bem afluentes, não falta nada a essas crianças, todos eles têm telefones celulares, todos eles possuem iPods, todos eles têm PSPs [estações de jogo portáteis] [...] essas crianças não cobiçam muito, eu não acho, a maioria deles. Há algumas exceções a essa regra, mas, no geral, eu acho que nós somos, mais ou menos, uma classe média baixa muito abrangente. Mas, como eu digo, eu não acho que a maioria do sucesso de seus pais foi construído em torno do sucesso acadêmico, então eu não acho que haja uma cultura de necessidade - vendo a necessidade de ter sucesso na escola para ser bem-sucedido.

(Gareth, vice-diretor do *sixth form*⁵ (sexto período), História, Champion)

Uma das diretoras assistentes, Fiona, ecoa essa compreensão dos alunos da escola e de seus pais:

[H]á muitos estudantes que gostariam de sair e fazer algum tipo de qualificação vocacional. Novamente, essa é a área em que estamos, sabe, nossos pais querem que seus filhos aprendam uma profissão. É aí que eles veem o dinheiro, sabe, você é habilidoso, você pode sair, você pode obter um negócio e é isso. Assim, todos os nossos pais estão forçando os alunos para ir para a faculdade. O que eu estou na verdade dizendo a eles agora é que é uma qualificação menor do que você pode obter na escola. Você pode ir para o próximo nível de imediato e, em seguida ... A maneira mais simples que eu coloco para os nossos alunos é: quanto mais qualificações, mais dinheiro você demanda. Leve esse certificado para seu empregador e eles irão pagar-lhe esse tipo de centavo. Então, é assim que nossas crianças se comunicam.

(Fiona, diretora assistente, Educação Física, Champion)

Champion é talvez a escola, em nossa amostra, que está lutando mais duramente para manter-se dentro das médias nacionais por seus resultados no *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) e está investindo enorme quantidade de esforços e recursos para intervenções de políticas e inovações destinadas a impulsionar o desempenho (ver BRAUN *et al.*, 2010). Não obstante

⁵ # Nota de tradução: O nível escolar *sixth form*, no Reino Unido, - compreende os dois últimos anos da Escola Secundária (Ensino Médio), quando os estudantes fazem os níveis chamados de A.

esses esforços, os resultados permanecem teimosamente modestos. A decepção dos professores com essa falta de progresso é perceptível (“Quero dizer, nós estamos trabalhando duro, nós somos uma das escolas que mais trabalham nessa região, mas como é que outras escolas obtêm resultados muito melhores nessa direção do que nós?” - Anjali, gerente do 4º estágio (*Key Stage 4*[#] - *Campion*). Uma maneira de lidar com essas frustrações é buscar explicações que são externas à escola - as características das matrículas - e, assim, Anjali conclui que, embora haja uma cultura dentro da escola que enfatiza fortemente ajudar os alunos a ter sucesso: “É que apenas não temos [estudantes] suficientes vindo a nós [pedir ajuda]”. O sociodemográfico aqui é tanto um fator “real” em relação aos resultados de desempenho quanto uma forma de contabilizar esses resultados.

Esses exemplos retirados de duas das escolas do estudo de caso não se destinam a ser uma crítica das escolas por estereotipar os seus alunos; em vez disso, pretendemos ilustrar que o contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas. Isso leva a certos padrões de ênfase e de não-ênfase, no sentido simples de escolha de especializações, por exemplo negócios, em George Eliot, e desporto, em *Campion*, mas também a atenção particular, por diferentes razões, dadas às meninas em George Eliot e Atwood.

A admissão da escola conduz a resultados (GIBSON; ASTHANA, 1998) e, como tal, o “olho da política” das escolas é inevitavelmente treinado sobre os desafios - e as oportunidades - que a admissão de estudantes representa. Dentro das escolas, fala-se muito dos desafios práticos que vêm com a sua localização e subsequente admissão. A seguir, um dos assessores das autoridades locais de Wesley retransmite uma conversa que ela teve com o diretor, Philip, em numerosas ocasiões. A escola está geograficamente perto de outra autoridade local cujas escolas são percebidas como não tão “boas” em relação às escolas no bairro de Wesley. Políticas de admissão legais exigem que as autoridades locais e as escolas deem aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) consideração prioritária quando da atribuição de vagas nas escolas e, como consequência, Wesley tem um elevado número de estudantes de fora do município com NEE candidatando-se a uma vaga:

[#] Nota de tradução: *Key Stage 4* - dois anos de educação escolar para alunos entre 14 e 16 anos que incorpora, além de outros exames, o *General Certificate of Secondary Education* (GCSE).

Annette: Você ainda diria que há problemas específicos que a escola enfrenta, algo sobre o que você possa falar?

Diane: Eles sempre veriam como desafios da admissão, eu sei que Philip me fala, às vezes, sobre o fato de que o número de crianças com declarações que eles aceitam, particularmente porque eles estão à beira do município vizinho. Então, um monte de pais [fora-do-município] escolhem Wesley, porque é uma boa escola em comparação com as escolas [locais deles]. Então, ele dirá em seguida: “Mas olhe o que eu recebo!”. Eu entendo, sabe, eu acho que é um ponto legítimo. Você não pode esconder. E algumas de suas crianças com necessidades especiais e pais precisam de algum suporte de manutenção muito elevado.

(Diane, conselheira da autoridade local, comportamento, Wesley)

Por outro lado, a localização geográfica pode ser vista oferecendo oportunidades e vantagens para uma escola. Atwood, nossa escola do estudo de caso da área central, tem uma área de captação socialmente mista e admissão específica de estudantes que ocupa o palco central dentro da história da própria escola:

Essa é a grande coisa sobre esta escola, é que você obtém uma mistura adequada e você consegue, em maior ou menor grau, a aceitação adequada de partes enormes de dados demográficos diferentes. Como nós temos classe média, pais de esquerda que enviam seus filhos para uma *comprehensive school*[#] na área, que não os faz usar uniforme. E nós temos, sabe, crianças muito desfavorecidas, e todos os demais.

(Beth, líder do ano letivo (7º), Inglês, Atwood)

No entanto, em contraposição a essa história de “*comprehensive*”, nesse contexto situado, atrair e reter estudantes de classe média tornou-se uma das políticas condutoras informais em Atwood, e alguns membros da Equipe de Liderança Sênior estão bem cientes de que:

É a gestão que é um tanto quanto mais preocupada com o que os números dizem e eles se preocupam, sabe, que tipo de... Há uma verdadeira unidade em nossa escola para atrair pais de classe média. [...] Sabe, obviamente ligada às tabelas classificativas. E, portanto, eles se preocupam com a imagem da escola.

(Joe, coordenador da área de Sociologia, Atwood)

[#] Nota de tradução: *Comprehensive school* corresponde à escola pública de Ensino Médio. Nesse tipo de escola, os alunos não são selecionados pelo seu desempenho acadêmico como é feito nas escolas seletivas (*selective schools*).

Gerenciar as matrículas da escola, de modo que ela continue a ser vista como um bem pelos pais de classe média “esquerdistas”, mencionado por Beth (anteriormente), molda a total variedade de atividades de políticas na escola. A manutenção da densidade de classe média é uma pressão complexa, contínua para escolas como Atwood (REAY *et al.*, 2011). Por exemplo, quando a discriminação de resultados do exame da escola mostrou que as meninas de classe média encontravam-se abaixo do nível de desempenho em comparação às notas previstas, um grupo de meninas foi criado visando especificamente esse conjunto de alunas. O objetivo era promover a autoestima e aumentar a satisfação pela escola para as participantes, e os esforços foram feitos para tornar os professores mais conscientes da participação dessas meninas em suas aulas: esforços que também sinalizaram para os pais (de classe média) que eles tomaram a decisão “certa” ao enviar seus filhos para a escola e que esta espera que as meninas vão bem academicamente.

Histórias escolares, e ligada a isso sua reputação, são aspectos do contexto que estão “vivos” dentro da consciência coletiva das escolas. Em Wesley, um “desvio” nos padrões de comportamento entre alguns estudantes, há aproximadamente dez anos, teve sérios efeitos sobre a forma como a escola tem sido percebida dentro da comunidade local desde então. A escola ainda está lutando contra esse ponto negativo e, a essa altura, por sua reputação desatualizada:

Agora, então, de pé na comunidade, quer dizer, infelizmente, é pior agora do que era. Então eu acho que, sabe, em muitos aspectos, nossas crianças estão mais focadas, a qualidade dos funcionários é melhor, estatisticamente falando, sabe, os resultados são [melhores] [...]. Mas, apesar disso, a posição na comunidade local não é tão alta agora como era há vinte anos. [...]. Nós atravessamos por uma fase um pouco difícil, há mais ou menos seis e dez anos, a escola perdeu um pouco o seu caminho. E o comportamento, embora ele nunca foi ruim, deteriorou-se. E naqueles dias, deixamos nossas crianças sair na hora do almoço e houve alguns incidentes na rua. E eu acho que, sim, sabe, ajudou a diminuir a nossa posição na comunidade local.

(James, diretor assistente, Ciências Sociais, Política, Wesley)

A resposta de política de Wesley foi proibir os estudantes a deixar a escola durante a hora do almoço. Eles também introduziram requisitos de uniformes cada vez mais rígidos, por exemplo, estudantes do sexto período [sixth form] são obrigados a usar “ternos”.

A partir da discussão até agora, já podemos observar inter-relações e movimentos entre diferentes aspectos do contexto. Há cruzamentos de condutores de política externa (reputações de escolas e competição com outras escolas), com fatores internos e dinâmicas e focos de políticas institucionais, e entre “valores” de políticas e a “valorização” e a atenção dada a diferentes tipos de alunos.

CULTURAS PROFISSIONAIS

Culturas profissionais referem-se a variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como. Devemos salientar que, neste capítulo, não vamos atentar para liderança e líderes dentro da escola, mas aspectos dessa dinâmica serão abordados em capítulos posteriores. Outros teóricos de políticas geralmente enfatizam o papel de liderança (por exemplo, SPILLANE, 2004) e nós escrevemos, por exemplo, sobre o papel dos “empreendedores de políticas” na formulação de respostas sobre políticas das escolas no Capítulo 3. No entanto, nesta seção, tentamos lançar uma rede maior de forma a enfatizar culturas profissionais de forma mais ampla.

A maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular. Atwood é um bom exemplo de uma escola com um auto entendimento particular, que a distingue de outras escolas secundárias, aparentemente “semelhantes”, em nosso estudo. Na entrevista extraída a seguir, um Líder Futuro⁸, com treinamento na escola, explica sua percepção do *ethos* e da cultura da escola e como isso influencia a política de uniforme e de comportamento:

Eu acho que [Atwood] realmente se orgulha [inaudível], os governantes e os pais sobre esta liberdade de expressão que tem a escola. Então, ligando à faculdade de artes, mas também os pais, os governantes, realmente se orgulham do fato de que, sabe, as crianças não usam uniforme, eles

⁸ Nota dos autores: Futuros Líderes (*Future Leaders*) é um programa de desenvolvimento de liderança para aqueles que compartilham o compromisso de erradicar a desigualdade na educação e tem o talento e o empenho em tornarem-se diretores de escolas mais problemáticas. (www.future-leaders.org.uk). Futuros Líderes é um programa de desenvolvimento de liderança para aqueles que compartilham o compromisso de erradicar a desigualdade na educação e tem o talento e o empenho em tornarem-se diretores de escolas mais difíceis.

têm a oportunidade de expressar-se, eles não a veem como uma escola tradicional e eles - e as pessoas parecem bastante resistentes à ideia de que algum dia ela se tornará um estabelecimento mais uniformizado. É - mas eu acho que, com isso, mais uma vez do ponto de vista de alguém externo, às vezes eu acho que há um elemento de demasiada liberdade nisso, onde você desenha a linha, então, quando se trata de comportamento e onde estão os seus limites? E eu acho que é onde, por vezes, as políticas parecem falhar um pouco.

(Heather, Líder Futuro (Inglês), Atwood)

Como podemos ver, há, novamente, relações aqui entre valores educacionais e filosofia, matrículas e o que e como as políticas são exercidas. Essas relações não são sempre suaves. Não pode haver dissonâncias potenciais entre valores institucionais embutidos e tendências políticas nacionais, tais como a recente ênfase por parte do governo sobre uniformes nas escolas (DCSF, 2007a; DfE, 2010). Contudo, o extrato também ilustra que as culturas profissionais não são necessariamente coerentes nem incontestáveis dentro das escolas. Por exemplo, Heather (anteriormente), em contraste com muitos de seus colegas, acolheria o uniforme e daria maior ênfase na disciplina sobre a liberdade de expressão em Atwood. Em outro exemplo, Paul, coordenador de área em Wesley, foi crítico à falha alegada de seu diretor em reconhecer o aumento da diversidade do corpo discente e desejou uma resposta política, que enfatizasse a diversidade cultural e a inclusão:

A outra questão é sobre coisas como trazer e construir uma identidade da escola. E, também, reconhecer as diferentes identidades dentro da escola. Assim, por exemplo, o diretor vai ficar interessado no rendimento dos meninos negros, mas ele não vai necessariamente se concentrar em coisas como o aspecto multicultural da escola ou reconhecer que há alunos que são de diferentes culturas e diferentes credos, e assim por diante, e, na verdade, destacar isso e fazer uma escola mais inclusiva dessa forma.

(Paul, coordenador da área de Inglês, Wesley)

Atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde” figurativa e literalmente estamos. Um contraste óbvio seria comparar um membro da equipe de liderança com um professor recém-formado (NQT - *newly qualified teacher*). Poucas políticas têm relevância para todos e foi impressionante - embora não inesperado - que os professores recém-formados de nossas escolas de estudo de caso, em geral, relataram compreensão de política centrada no departamento (ver também

Capítulo 3). Como professores recém-formados, Trevor e Molly (a seguir) trabalham no sentido de implementar políticas seguindo procedimentos cujos contextos, origens ou trajetórias eles podem não ter clareza. Quando se faz referência ao contexto, pode-se supor que este se refere à toda a escola, ainda que departamentos possam operar, pelo menos uma parte do tempo, como unidades razoavelmente autônomas. Novos professores ou professores em grandes departamentos podem trabalhar com referência principalmente aos seus colegas imediatos, contextos departamentais e políticas locais e podem ter pouco ou nenhum sentido da política “no todo”, “[...] quero dizer, o departamento de Matemática tem políticas bem boas [acerca de comportamento], mas elas são departamentais, em vez de em toda a escola” (Trevor, professor recém-formado de Matemática, Atwood).

[Falando sobre mudanças curriculares na escola] Não fizemos nada no dia INSET⁹, embora sobre o que eles fizeram antes de eu chegar, eu não estou muito certa. Eu sei que [a] líder do 3º estágio (*key stage 3*)¹⁰ é, de certa forma, mais fortemente envolvida na sua implementação. Eu realmente não tive muito treinamento, mas estes novos, mais ou menos, fazemos esses resultados do núcleo ao final de cada esquema de trabalho.

(Molly, GTP - *Graduate Teacher Programme* (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

Às vezes, quadros de referência podem ser ainda mais pragmáticos (e arbitrários). No caso dos professores de meio período, por exemplo, quais dias da semana um professor trabalha pode determinar se ele se apodera de informações sobre a política ou não. Naomi, que ensina meio período em Atwood, avalia que o fato de ela trabalhar no início da semana significa que ela sabe mais sobre novas políticas e mudanças na política do que seus colegas de meio período que trabalham em outros dias:

Eu acho que, se segunda-feira não fosse o meu dia na escola, eu provavelmente não iria, porque, na verdade, segunda-feira tende a ser dia INSET [de treinamento] [...] e, posteriormente, na segunda-feira, instruções -, temos instruções para a equipe cada segunda-feira. [...]. Eu acho que dois outros professores de meio período que trabalham mais tarde na semana, quartas e sextas-feiras, dizem que eles sabem

⁹ # Nota de tradução: *INSET day* - acrônimo para *In-Service Training day* (Dia de treinamento em serviço) - dia em que os alunos não frequentam a escola, para que funcionários façam treinamento ou tarefas de administração.

¹⁰ # Nota de tradução: Esse estágio compreende três anos de escolaridade de crianças de 11 a 14 anos.

menos porque é responsabilidade do diretor do departamento passar tudo. [...]. E, obviamente, diretores de departamento estão sob muita pressão, tempo, então ...

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Informação sobre política é transmitida por meio de linhas de relatórios departamentais e, como Naomi observa, dado o impacto da pressão de tempo e prioridades concorrentes dos subgerentes e chefes de departamentos nas escolas, tal informação pode tornar-se truncada ou simplesmente esquecida. Os professores fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual, os quais refletem a política e oferecem leituras da política, às vezes de forma diversa, para diferentes fins. Novos professores também trazem as suas experiências de formação como suporte, e professores experientes trazem a sua história de trabalho em escolas anteriores. Contextos profissionais são multifacetados e confusos. Tais fatores tangíveis, ainda que aleatórios, levam a nossa próxima área de exploração de contexto, os fatores materiais e o seu impacto e sua influência em moldar atuações de políticas.

CONTEXTOS MATERIAIS

O contexto material refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas. Uma das mensagens da seção anterior é que as escolas não são de uma peça; igualmente, as “peças” reais de uma escola podem funcionar, parecer e ser equipadas de formas muito diferentes. As escolas que operam em dois locais, por exemplo, podem muito bem ter diferentes capacidades para atuação em cada configuração. *Campion* ensina seus alunos do sexto período [*sixth-formers*] em um local separado perto da esquina do prédio principal da escola, e a distância física significa que muitos programas de política que a escola persegue poderão ser negligenciados no segundo campus:

[N]ós não temos uma presença muito forte da Equipe de Liderança Sênior aqui em baixo [no Centro do sexto período – *sixth form*]. Na verdade, nós praticamente temos um, e, assim, todas as coisas que estão sendo focadas no local principal, sabe, então há um membro da Equipe de Liderança Sênior que vai atrás de quem está fazendo a lição de casa; há um outro que cuida, sabe, do ensino e da aprendizagem, da avaliação para a aprendizagem. Não temos essas pressões aqui em baixo. E, claro,

sabe, o que isso significa é que eu acho que as pessoas estão se sentindo sob muita pressão para fazer as coisas certas lá e eles vêm até aqui e é um pouco de uma espécie de... “Está bem, eu não tenho que colocar os meus objetivos de aprendizagem, porque eu estou abaixo do sexto período (*sixth form*) e ninguém vai vir e ver que eles não estão lá em cima”, ou “eu não preciso me preocupar em atribuir aquela lição de casa”, sabe.

(Gareth, vice-diretor do sexto período (*sixth form*), História, *Campion*)

Quando se trata de edifícios, nossas quatro escolas de estudo de caso operam em contextos físicos muito diferentes. *George Eliot* foi recentemente reformada sob os cuidados do programa Construindo Escolas para o Futuro - *Building Schools for the Future*¹¹ (BSF), com Iniciativa de Financiamento Privado (PFI¹² - *Private Finance Initiative*), com todas as vantagens e desvantagens que vêm com um novo *design* e construção. As outras três escolas funcionam com uma mistura eclética de edifícios mais velhos e mais novos.

Como uma escola recém-construída, *George Eliot* tem acesso à internet e a computadores muito bons em toda ela e é a escola, em nossa amostra, que, talvez, faça uso mais amplo de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para apoiar tanto o trabalho dos professores quanto dos alunos. (Como a prática de sala de aula não era foco do estudo, a informação sobre o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem e como um aspecto da pedagogia limitado, nós temos de confiar nos relatos dos professores nessas questões.) *George Eliot* é organizada em vários edifícios separados sobre uma área generosa. Enquanto isso permite, por exemplo, o bloco de arte colocar a sua marca em “sua” construção, isso também significa que há menos interação com colegas de outros departamentos. Características centrais, como uma sala

¹¹ Nota dos autores: Construindo escolas para o futuro [*Building Schools for the Future* - BSF] foi lançado em 2004 com o objetivo de reconstruir ou reformar todas as escolas secundárias na Inglaterra durante um período de 15-20 anos. Autoridades locais fizeram parcerias público-privadas, conhecidas como Parcerias Locais de Educação com empresas do setor privado. O financiamento para BSF veio de PFI [*Private finance initiative* - Iniciativa de financiamento privado] (veja a seguir) e do financiamento de capital do governo, e foi dirigido a autoridades locais com as escolas mais necessitadas em primeiro lugar, por meio de uma fórmula padrão de resultados do *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) e captação de refeição escolar gratuita. O esquema foi descontinuado em julho de 2010, após a mudança de governo do *Labour* (Trabalhadores) para uma coalizão conservadora-liberal (www.partnershipsfor schools.org.uk/about/aboutbsf.jsp).

¹² Nota dos autores: O *Private Finance Initiative* (PFI) (Iniciativa de financiamento privado) é um método de contratação que assegura investimento do setor privado para as infraestruturas do setor público, em troca de parte da privatização. Contratos do PFI também contêm tipicamente provisão pelo contratante privado para serviços associados, tais como manutenção. É uma maneira de financiar investimentos de capital sem recurso imediato para o erário público. Para a duração do contrato, a construção do PFI é alugada pelo órgão público (www.hm-treasury.gov.uk/ppp_index.htm).

de funcionários compartilhada, são utilizadas com menos frequência. Há medidas de segurança abrangentes, de vigilância e de acesso eletrônico por tudo:

Provavelmente estamos mais preocupados em garantir que este local esteja apto para sua finalidade e construir nosso toldo para qualquer condição climática e ter certeza que nós temos portões de segurança e... que o ambiente é seguro e é propício para aprendizagem dos alunos.

(Owen, vice-diretor, George Eliot)

Esses recursos são projetados para aumentar a segurança dos alunos - a responsabilidade legal das escolas e outros órgãos públicos que trabalham com crianças para mantê-las afastadas de perigos e protegê-las de negligência (www.safeguardingchildren.org.uk) - mas também pode criar uma impressão geral de um ambiente muito controlado, policiado mesmo. A gestão do contrato de Iniciativa de Financiamento Privado (IFP) é um contexto de política material com o qual as escolas no âmbito do esquema BSF (*Building Schools for the Future*) têm de lidar, como Owen, membro do SLT da escola responsável pela gestão e contato com o empreiteiro explica:

[É] é um grande erro, eu acho, as escolas pensarem que podem gerenciar um IFP sem dedicar recursos consideráveis para isso. Você não pode de repente pensar, bem, isso não é mais problema meu, gestão de instalações é agora com eles, porque, sabe, nós gastamos tanto tempo como nós costumávamos, eu acho.

(Owen, vice-diretor, George Eliot)

O contrato sob o qual a escola aluga o prédio significa que a equipe de liderança perdeu alguma capacidade de tomada de decisão e isso pode ter repercussões sobre as decisões de política quando, por exemplo, a escola já não pode decidir se faz ou adia um investimento:

Sim, é um pouco como alugar um quarto de hotel, sabe, nós agora alugamos a escola de outra pessoa, nós não a possuímos como tal. [...]. Assim, por exemplo, se eles decidirem que este tapete neste escritório está desgastado antes de sua vida útil, eles vão dizer que talvez tenham abusado dele e temos de pagar para substituí-lo. Mas não temos uma decisão a tomar, bem, na verdade, até que temos - nós vamos ter de viver com aquele tapete horrível por mais 2 anos, porque não temos condições de substituí-lo. Eles podem obrigar-nos.

(Owen, vice-diretor, George Eliot)

Enquanto a imobilização de um membro sênior de liderança como Owen no manuseio dos procedimentos em curso do contrato de IFP é um

custo oculto do acordo, a gestão dos edifícios nas outras escolas do estudo de caso não é livre de custo ou tempo também. Os edifícios de 1960 de Campion requerem vigilância constante e tempo investido do tesoureiro e do diretor e apresentam sérios problemas de desgaste com os seus custos associados de reparação e de energia. Estes têm de ser compensados com os gastos com pessoal ou material de sala de aula ou TIC:

Tivemos um relatório sobre saúde e segurança e todas as dobradiças das janelas tinham sumido, o que em si não é um problema, mas você precisa de andaimes e ele custa 180 mil libras para fazer tudo. Fizemos o bloco principal e pintamos tudo. Nós fizemos a pintura e todos os painéis, nós os limpamos, e isso terminou com nossas reservas, caso contrário, teríamos abundância de reservas.

(Terry, tesoureiro, Campion)

Quer dizer, nós não temos dinheiro suficiente para manter os edifícios como gostaríamos, em particular os interiores. As salas de aula estão todas chegando ao fim de sua vida, como os tapetes, as mesas e as cadeiras - todos precisam ser substituídos. E isso é muito caro, no momento em que você for mexer nos tapetes e qualquer outra coisa. Também os pavimentos, eu não sei se você percebeu, está tudo esburacado. E isso vai custar umas 100.000 libras, eles calculam.

(Terry, tesoureiro, Campion)

Iniciativas de políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar as decisões de investimento de maneiras inesperadas, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades e mais sobre as oportunidades. Ficando com Campion, por exemplo, a decisão de construir um novo pavilhão desportivo que foi feito quando a escola foi capaz de garantir duas parcelas de dinheiro substancial externo/do governo: os fundos fiduciários de especialistas em esporte escolar (no valor de quase 60 por cento do total do custo), que, na época, tinha um perfil elevado, devido aos jogos olímpicos que estavam por vir, e uma parcela menor de financiamento da autoridade local. Dessa forma, a escola só teve de contribuir com cerca de um quarto da metade de um projeto de milhões de libras:

Nós tínhamos reservas e o administrador, o chefe dos administradores e o diretor decidiram usar as reservas para a construção do pavilhão desportivo. Sentimo-nos, como escola, que era uma boa oportunidade, tendo em conta que a maioria estava sendo financiada a partir de fontes externas para ir em frente e fazer isso mesmo que esgotasse nossas reservas a vinte/trinta mil.

(Terry, tesoureiro, Campion)

Esses tipos de decisões de financiamento e gastos inevitavelmente levam a resultados desiguais entre cada escola, como o tesoureiro de Campion coloca: "E isso não caiu bem, necessariamente, para alguns do corpo docente, porque eles sentem que o esporte está recebendo o dinheiro e o dinheiro não está sendo gasto com eles" (Terry, tesoureiro, Campion). Igualmente, alguns edifícios em Atwood e Wesley causam problemas com equipamentos e instalações antigas, bem como a superlotação. Wesley, por exemplo, tem um bloco de ciências que está fora de moda e em mau estado de conservação, mas também tem um estúdio de dança recém-construído e um grande teatro; tão diferentes áreas da escola oferecem ambientes de aprendizagem de qualidade muito diferentes:

Alisa: Mesmo assim temos problemas específicos em ciências, porque o prédio inteiro está caindo, então, eles vão substituir o telhado, mas não estamos tão certos de que eles vão substituir o que está por baixo, o que realmente precisa também, mas, sim ...

Stephen: Talvez eles deveriam chamar alguém para explodi-lo.

Alisa: Sim, nós brincamos sobre isso.

(Alisa, gerente de negócios da escola, Wesley)

No geral, Wesley tem um problema de capacidade que tem repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. Enquanto as escolas sempre se esforçarão para fornecer sua oferta básica ou padrão, os prédios e suas limitações podem impedir seriamente a capacidade da escola para a inovação, como Alisa, a gerente de negócios da escola, explica:

Em termos da estrutura do edifício [...] esta parte do edifício foi construída em 1924 e, vai por aí, por isso é meio, sabe, anos sessenta/setenta, etc. Mas isso é um dos nossos maiores constrangimentos. Estamos, realmente, na capacidade máxima. Estamos analisando, no momento, dependendo se tivermos algum dinheiro sobrando, se pudéssemos, na verdade, adquirir outra sala de aula móvel. Temos duas - bem, eu as chamo de móveis, elas não são móveis, elas são permanentes agora - salas de aula lá [aponta para a direção], então, quero dizer, que, certamente, limita em termos, geralmente, o calendário. Em termos de atividades de ensino e aprendizagem, o dinheiro determina muito em termos de quaisquer atividades adicionais que estão para além do tipo de requisitos departamentais normais.

(Alisa, gerente de negócios da escola, Wesley)

Às vezes, tecnologia simples, pequenos investimentos podem fazer uma diferença considerável para ambientes de aprendizagem. Alisa dá o exemplo de Wesley ao começar a colocar cortinas em algumas das salas de aula, que têm melhorado muito a capacidade de os alunos acompanharem os trabalhos em quadros digitais, um problema que também é encontrado em algumas das salas de aula em Campion:

[A]penas algo muito simples que tem um grande impacto são as cortinas. Assim, por exemplo, nos últimos dois ou três anos, temos, de fato, olhado para a substituição das cortinas e, na verdade, ter cortinas em algumas salas de aula. E é surpreendente porque faz a diferença, porque as crianças podem agora realmente ver o quadro.

(Alisa, gerente de negócios da escola, Wesley)

Em Atwood, escadas e corredores estreitos apresentam problemas para os estudantes entrar e mover-se em torno da escola, que, por sua vez, podem ter repercussões sobre a gestão de comportamento. O diretor da escola até mesmo descreveu seu prédio como não apto para a finalidade:

O edifício é basicamente quase um perigo para a saúde e para a segurança, porque é drasticamente superlotado em termos de movimento. Você não pensaria assim olhando daqui, mas em termos de movimento em torno do edifício não é de modo algum apto para a finalidade.

(Ken, diretor, Atwood)

Atwood estava prevista para ser reformada sob o programa *Building Schools for the Future* [Construindo escolas para o futuro] com as obras para começar no ano letivo de 2010-11. Consequentemente, durante o nosso período de trabalho de campo, havia uma conversa frequente sobre o planejamento, o *design* e o desenvolvimento do novo prédio. Pensando sobre o *design* do prédio e a organização da escola, também trouxe a reflexão sobre as implicações das políticas e os espaços físicos para seguir (ou não) determinadas políticas:

[O plano BSF - *Building Schools for the Future* - é] em duas áreas-chave que está nos movendo para a frente. Ele está dirigindo uma discussão sobre a organização escolar vertical e a noção de estágio e não idade e qual a implicação disso [...] complementa uma aprendizagem mais personalizada e ênfase nas habilidades de pensamento. Ou se, na verdade, vai separar as coisas [...] se você for muito radical com ele, com a agenda de habilidades transcurrenular. Então, esses debates realmente avançaram dentro da escola. BSF, em alguns aspectos, tem sido um condutor muito útil nisso.

(Ken, diretor, Atwood)

Como isso aconteceu, Atwood foi uma das 700 escolas já inscritas para o esquema de PFI (*Private Finance Initiative* - Iniciativa de financiamento privado) cujos projetos de edifícios planejados não foram em frente quando o novo governo de coalizão anunciou a descontinuação do programa em julho de 2010 (GUARDIAN, 2010) e a escola terá de trabalhar com (e dentro de) seus prédios durante algum tempo. Em geral, as escolas e os professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles. Atwood introduziu um “sistema de mão-única” para algumas das escadas, por exemplo, e os professores adaptam-se e improvisam, como Gillian (professor de Ciências recém-formado, Atwood) comenta: “Bem, geralmente eu acho que eles foram feitos para fazer fila lá fora [salas de aula], mas, porque meu corredor é muito estreito, eu os trago para dentro, e isso é bom”. Nessas diferentes formas, prédios e infraestrutura juntam-se aos agentes humanos para “fazer a política”. Na linguagem da teoria ator-rede, “[...] eles mediam, eles traduzem e obtêm outras entidades para tomar medidas” (KOYAMA, 2010, p. 11) como “[...] atores-mediadores humanos não agem sozinhos” (KOYAMA, 2010, p. 41).

Além da estrutura e *layout* dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas; nos dias de hoje, esse é especialmente o caso em relação ao fornecimento de TIC. Computador e acesso à Internet podem agora ser aspectos da escolaridade tomados como certos, mas também é uma grande despesa em curso, que é apenas parcialmente compensada por um financiamento especial:

Penso que nós temos cerca de quinhentos computadores. [...]. Nós obtemos financiamento no Fundo *Standards* cada ano, por meio de parceiros em tecnologia [*Partners in Technology*], mas eu acho que é apenas cerca de dezesseis mil libras, o que em termos de despesas de TIC não é uma grande quantidade. [...]. Nós estamos tentando substituir nossa rede central, vai nos custar provavelmente trinta mil libras, sem todo o cabeamento. Então, realmente não cobre. E, obviamente, quando você compra quadros para salas de aula, colocando quadros lá, isso custa três mil libras toda vez; então, dezesseis mil libras realmente não vão muito longe.

(Greg, tesoureiro, Atwood)

Orçamentos escolares são, talvez, o mais “material” de todos os fatores contextuais. Enquanto o financiamento escolar é calculado principalmente pelo número de estudantes, diferenças no tamanho da escola, os subsídios

das autoridades locais e a localização (por exemplo, parte central da cidade *versus* fórmulas de financiamento de condado) pode produzir diferenças consideráveis nos orçamentos gerais. Como um dos membros da Equipe de Liderança Sênior em Wesley apontou: “Se a escola fosse uma ou duas milhas naquela direção, nós estaríamos em uma escala totalmente diferente de finanças, porque, sabe, os bairros centrais de Londres obtêm muito mais do que nós” (Hazel, vice-diretora, Ciências, Wesley). Em todas as nossas escolas do estudo de caso, o total de rendimentos anuais varia amplamente. George Eliot, por exemplo, recebe cerca de duas vezes a quantidade de dinheiro de Champion (10 milhões de libras *versus* 5 milhões). Enquanto George Eliot tem de prover para cerca de 500 estudantes a mais, economias de escala, bem como a decisão de empregar mais funcionários sem ser do ensino para funções que são realizadas por professores em outras escolas, quer dizer que a escola gasta uma proporção significativamente menor de sua renda sobre os custos de pessoal comparado com Champion (78 por cento *versus* 83 por cento), o que traduz um excesso de cerca de 500 mil libras por ano. Reservas das escolas também diferem consideravelmente entre as quatro escolas, com George Eliot mantendo, de longe, as maiores economias. Ser capaz de manejar a poupança, bem como montantes maiores de orçamento não amarrados a custos com pessoal, tem consequências relacionadas ao processo de política. George Eliot, por exemplo, contrata regularmente facilitadores externos de empresas de serviços de ensino privado para o seu dia de treinamento (*INSET day*) e tem sido capaz de apoiar financeiramente o programa de intervenção “*Thinking Skills*” [Habilidades de pensamento] na escola de forma bem generosa. A escola liberou tempo para alguns de seus professores mais experientes e dedicados para trabalhar no programa e personalizar materiais, cartazes e outros artefatos com uma determinada assunção nas “habilidades do pensamento”. Como Justin, um dos vice-diretores coloca: “Você tem que marcar as coisas” para incutir uma linguagem comum nos estudantes e na equipe para uma política incorporar-se nas práticas de ensino e aprendizagem. Esses dispêndios criaram um foco estratégico e material para a atuação, que não foi igualado em qualquer uma das outras escolas.

Há também diferenças entre escolas em termos de sua capacidade de gerar renda. George Eliot, como uma escola de IFP, já não é capaz de beneficiar-se financeiramente de quaisquer locações. Atwood, por outro lado, beneficia-se de uma localização central e é capaz de arrecadar uma quantidade razoável de dinheiro a partir de suas instalações:

Nós arrecadamos aproximadamente umas 100 mil libras por ano em locações. [...]. O salão Astroturf, a quadra de esportes, o estúdio de dança, a sala de conferência, algumas das salas de aula. [...]. E quando arrecadamos as provisões para os reparos, a manutenção e utilitários e horas extras para os funcionários, resulta em torno de 30 mil em lucros. (Greg, tesoureiro, Atwood)

Como já discutimos, a questão-chave em termos orçamentários são os custos fixos e, particularmente, os salários dos funcionários. Alterações nas formas que a equipe é distribuída nas escolas têm consequências financeiras e nossas escolas do estudo de caso começaram a fazer experiências com algumas alterações. George Eliot, por exemplo, tem não-professores em funções pastorais seniores, tais como líderes do ano letivo. Tais decisões podem ser justificadas de uma certa perspectiva pedagógica e pastoral, mas eles também são uma opção mais barata do que a nomeação de um professor experiente qualificado para o papel. Atwood acabou de começar a pensar em tais inovações:

Quero dizer, nós estamos nos estágios iniciais do que estamos fazendo com os funcionários, porque nós só começamos realmente a olhar para isso agora, mas nós estamos analisando várias opções, se podemos conseguir [...]. Assistentes de ensino de nível mais alto, se podemos, de certa forma, desenvolvê-los mais e trazê-los para a sala de aula um pouco mais também.

(Greg, tesoureiro, Atwood)

Recursos humanos não é, naturalmente, apenas um custo; os funcionários são, em primeira - e última - instância, o principal recurso de uma escola, como um dos vices em George Eliot aponta:

E cinquenta - quer dizer, eu continuo dizendo - cinquenta intervenções da equipe de liderança sênior conta em ter um coordenador de área decente. [...]. E descobrimos que, logo que designamos uma boa pessoa em uma área, você quase pode, de certa forma, sabe, deixá-lo - vai funcionar sozinho.

(Justin, vice-diretor, Equipe de Liderança Sênior, George Eliot)

Atrair e manter “bons” professores e outros funcionários era uma preocupação principal para todas as escolas e um desafio particular em algumas áreas. A coordenadora da área de Matemática em Wesley, por exemplo, descreveu como, apesar de receber mais de 50 candidaturas para uma posição e ter entrevistado seis candidatos inicialmente promissores, ela acabou não provendo o lugar. Ela enfatizou que, no passado, ela sentiu pressão para

nomear, e isso significava que ela acabou com professores que “[...] lutaram e, sabe, causou tantos problemas [...] tem sido, na verdade, um obstáculo mais do que uma ajuda” (Raaida, coordenadora da área de Matemática, Wesley). Matemática é um assunto carente na Inglaterra e muitas escolas têm dificuldades para recrutar bons professores nessa área, mas outros fatores contextuais, tais como localização geográfica, custo da habitação para os professores e infraestrutura de transporte também podem ter impacto sobre a equipe e o calibre dos candidatos. Uma das nossas escolas de estudo de caso suburbanas, por exemplo, era mal servida de transporte público, mas ainda estava em uma área afetada pelo tráfego de Londres na hora do *rush*, tornando-se uma escola difícil de chegar - e, portanto, mais difícil para a equipe.

CONTEXTOS EXTERNOS

A última dimensão contextual que queremos discutir neste capítulo é o que nós chamamos de contextos externos. Aqui estamos pensando em aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como classificações do *Ofsted*, posições nas tabelas classificativas e requisitos legais e responsabilidades, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas. Ken, diretor em Atwood, resume as mudanças que estruturas externas trouxeram para a profissão docente da seguinte forma: “A combinação do currículo nacional e uma estrutura de inspeção para responsabilizá-lo, e publicação de tabelas de classificação, é claro, mudou completamente a maneira como as pessoas pensam sobre o seu trabalho”.

As pressões do *Ofsted* e dos resultados de exames foram mencionadas por muitos entrevistados durante todo o trabalho de campo; essa preocupação reflete a centralidade de tais mecanismos performativos e de auditoria em iniciar e dar forma particular às atuações das políticas (PERRYMAN, *et al.* 2011). A seguir, um membro da Equipe de Liderança Sênior de Wesley relata como o “velho” relatório do *Ofsted* mudou profundamente as práticas da escola e sua autopercepção:

Quando entrei para a escola era muito claramente uma escola *coasting*¹³ e foi muito difícil mudar as coisas. Nós tínhamos muitos funcionários

¹³ # Nota de tradução: Uma escola *coasting* é aquela que os dados mostram que, ao longo de um período de três anos, ela não assegurou que seus alunos atingissem seu potencial. Disponível em: <<http://www.sec-ed.co.uk/news/dfe-outlines-coasting-schools-definition-to-apply-from-early-2017/>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

que eram da opinião de que éramos uma boa escola. [...]. Então, teve um *Ofsted* em [2002] [...] que veio como um choque absoluto para muitos da equipe. Eles não podiam acreditar que não éramos uma boa escola, que éramos [...] uma escola abaixo do desempenho. E que foi um, sabe, foi realmente uma coisa boa que nós tivemos aquele relatório *Ofsted* porque ele desafiou aquelas percepções que nos permitiu realmente começar a avançar as coisas.

(Hazel, vice-diretora, Ciências, Wesley)

As posições das tabelas classificativas, tanto local como nacionalmente, formam um cenário constante para a prestação de contas de políticas dentro das escolas. Wesley, por exemplo, situa-se em uma autoridade local de desempenho muito alto e há constante comparação com escolas da região. A reputação e o desempenho das escolas são “feitos” localmente; eles são relacionais e não absolutos. Ambos têm implicações para o recrutamento de estudantes e funcionários, que, por sua vez, tem implicações de renda e de custos. Mais uma vez, “atuantes não-humanos”, tais como reputação e desempenho, formam parte da rede de atuações de políticas:

As tabelas classificativas: mesmo que nossos resultados são para os padrões nacionais acima da média, eles estão abaixo da média para [a autoridade local]. [A autoridade local], nos últimos quinze anos ou mais, tornou-se uma autoridade local de desempenho muito alto. [...] Assim, um bairro com desempenho muito alto. Nossa posição no bairro, sabe, está na metade inferior da tabela classificatória, então eu acho que isso teve um impacto adverso sobre nós.

(James, diretor assistente, Ciências Sociais e Política, Wesley)

Em termos de políticas, as posições da tabela classificatória e as comparações locais geram uma quantidade extraordinária de atividade (e ansiedade) (ver também Capítulo 4), como este extrato de uma entrevista com um diretor em *Campion* ilustra:

INSET days [dias de treinamento], após o período escolar, reuniões de funcionários. [...] O diretor fez uma reunião de equipe muito boa na noite passada, falando sobre a utilização de dados, sabe, AFL¹⁴# APP¹⁵#, qual é a diferença, como é que eles se fundem, como vamos levá-los

¹⁴ # Nota de tradução: AFL - *Assessment for Learning* - Avaliação para aprendizagem feita regularmente para que os alunos conheçam seu desempenho e entendam onde precisam melhorar. Fonte: <http://dera.ioe.ac.uk/2402/1/app_dev_coll_sch_0082409.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

¹⁵ # Nota de tradução: APP - *Assessing Pupils' Progress* - Avaliação do Progresso do aluno - para que os professores façam avaliações confiáveis dentro dos níveis Curriculares Nacionais. Fonte: <http://dera.ioe.ac.uk/2402/1/app_dev_coll_sch_0082409.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

para a frente como uma escola e assim por diante. E ele basicamente só estava definindo a cena sobre, sabe, isso é o que fazemos, nós estamos fazendo todas essas coisas, mas dentro [da autoridade local], na verdade, nós estamos descendo nas tabelas de classificação em vez de subir. Por quê? O que estamos fazendo? Estamos coletando esses dados, o que estamos fazendo com eles?

(Fiona, diretora assistente, Educação Física, *Campion*)

Nesse cálculo circular, em que resultados dos exames, posições da tabela classificatória local e políticas nacionais que promovem a escolha dos pais se combinam para impactar sobre a matrícula, não é de estranhar que as escolas e os diretores estão operando com um constante olhar sobre os seus ombros em relação ao que seus vizinhos estão fazendo e como. Frank, um professor experiente em *George Eliot*, descreve o diretor como “petrificado” com a perspectiva de escolas vizinhas “passar a frente” de *George Eliot*, em termos de resultados de exames:

E o diretor está absolutamente petrificado que, agora que uma série de outras escolas secundárias nos ultrapassaram nas tabelas classificatórias, isso se manterá em queda livre conforme os pais de classe média enviarem seus filhos para aquela escola secundária ao invés da nossa. E ele mesmo disse que a entrada dos coortes e a constituição de cada 7º Ano que se realiza está mudando e sua capacidade acadêmica está ficando mais fraca.

(Frank, Ciências- Equipe de Liderança Sênior, representante do sindicato, *George Eliot*)

Essas respostas políticas e emocionais a pressões externas e mudanças tornam-se parte do caminho em que diretores e Equipes de Liderança Sênior “leem” e interpretam as novas políticas e reinterpretam as velhas. Eles também alimentam as narrativas organizacionais que os diretores constroem (ver Capítulo 3). Os contextos de autoridades locais, e, em particular, o apoio centralizado que eles oferecem podem ser outro fator na atuação da política que é ignorada em muitos relatos. Por exemplo, os diretores, tanto em *Campion* quanto em *Wesley*, ficaram desapontados com a falta de apoio financeiro de suas autoridades para melhorar seus edifícios e abordar o que eles achavam que eram questões urgentes com a estrutura e as instalações de suas escolas. Graeme, diretor de *Campion*, também observa a falta de apoio administrativo e organizacional:

Gostaria que eles fizessem mais em termos de, quero dizer, recursos humanos: Eu tenho de fazer um monte de trabalho sobre isso e, então,

eu tenho de ligar para eles para pedir conselho, então eu faço um pouco mais, depois... E, para ser honesto, eu queria que coisas assim eles lidassem, sabe, e apenas me mantivessem a par do que estavam fazendo. E, talvez, até me perguntassem: "Você se importa se isso acontecer?" [...]. Por aqui nós [os diretores] compartilhamos políticas, o que é bom, caso contrário, você sabe, você estaria inventando coisas. E o município poderia fazer um monte disso. Mas, por outro lado, eles também - eu achei a equipe de assessoria, quando os usei, em geral têm sido muito bom. E eu os acho muito favoráveis. Portanto, não é o povo da educação que, na verdade, de repente vem com exigências, tem sido pessoas como as das finanças que vieram com enormes demandas e: "você pode preencher isso e certifique-se disso, daquilo, e aquele outro está feito?". (Graeme, diretor, Campion)

Esse endosso positivo de consultores educacionais da autoridade local foi ecoado por professores em Campion, Wesley e Atwood. Sujeitos especialistas ou consultores de comportamento foram considerados úteis e conhecedores e professores se aproximaram deles para materiais, aconselhamento e orientação:

Eu acho que [nome da autoridade local] é uma grande autoridade, eu realmente acho, e há alguma - eu sempre o achei um apoio incrível. [...]. Eu escolhi "tomar conta" de crianças este ano e eu fiquei muito impressionado com o apoio que eu tive lá no material salvaguarda. (Eric, diretor assistente, Geografia, BTEC¹⁶# Turismo, Atwood)

O serviço de aconselhamento é bom, eles são bons para dar-nos materiais. (Adrian, coordenador da área de Matemática, Campion)

O assessor do conselho tem sido muito bom. Ela está nisso desde setembro, na verdade, fazendo entrevistas com os alunos para tentar levá-los a pensar sobre a revisão, o que eles podem fazer para melhorar, sabe, tentando conseguir que eles pensem sobre onde suas fraquezas estão e identificar isso.

(Raaida, coordenadora da área de Matemática, Wesley)

Esses conselheiros das autoridades locais podem ser muito influentes em termos de informação de política e divulgação. Chefes de departamentos em Wesley e em Atwood mencionaram reuniões locais regulares organizadas por seus assessores especialistas em que políticas foram introduzidas e discutidas e experiências e práticas trocadas com colegas de outras escolas.

¹⁶ # Nota de tradução: BTEC - *Business and Technology Education Council* - Conselho Educacional em Negócios e Tecnologia. São qualificações baseadas em carreira projetadas para dar aos alunos as habilidades necessárias para ir para o Ensino Superior ou para obter trabalho.

Esses encontros são, portanto, locais chave de interpretação e tradução no processo de atuação de política (ver Capítulo 3) e de intercâmbio de política entre instituições:

Eu encontro com o conselheiro do bairro para Inglês como língua adicional, e há reuniões regulares, nas quais nos falamos sobre as políticas e assim por diante. [...]. Houve uma política para admitir novas matrículas ou matrículas no meio do período, e nós [como uma escola] não aceitamos a ideia, embora, eu tenho, mais ou menos, tentado bastante. [...]. Eu acho que poderia ter chegado ao meu conhecimento inicialmente por meio do meu - o conselheiro.

(Karen, diretora de apoio à linguagem, Wesley)

As relações que as quatro escolas tiveram com suas autoridades locais diferem consideravelmente. Em George Eliot, a influência da autoridade local parecia bastante mínima e, em um nível mais estratégico, sem intervenção. George Eliot é uma escola de fundação, o que significa que, historicamente, ela tem uma relação um pouco mais remota com a autoridade local (é a sua própria autoridade de matrículas, ao contrário de escolas da comunidade em que a matrícula é controlada pela autoridade local) e isso pode também encontrar expressão em relações de políticas atuais. Laura, coordenadora de ensino e aprendizagem de George Eliot, era parte de uma comunidade de aprendizagem profissional organizada pela municipalidade; no entanto, não deparamos com muitas evidências de envolvimento da autoridade local no curso de nosso trabalho de campo nessa escola. O comentário de Madhari a seguir capta bem a relação da escola com a autoridade local; George Eliot tem "ganhado autonomia" por meio de seus resultados de exames relativamente bons e é principalmente deixada com seus próprios dispositivos:

Quer dizer, a autoridade local nos diria apenas: "Este é o seu objetivo com base no ano passado", mas eles não entram. E, pelo que eu falei ao [Martin, coordenador da área de Matemática] sobre [a autoridade local] consultoria de Matemática, ele realmente disse ao Martin, e isso é, na verdade, um elogio, ele disse: "Bem, eu posso te deixar bem sozinho, porque eu não preciso entrar", porque ele tem de focar em escolas que não estão indo tão bem. Então ele disse ao Martin: "Você está por sua conta. Basta ir em frente. Se você tiver alguma pergunta, avise-me".

(Madhari, vice-diretor de Matemática, George Eliot)

Campion tem uma relação mais próxima, mas mais ambígua com a sua autoridade local: eles cooperaram diretamente com algum desenvolvimento de políticas, tais como PLTS (*Personal Learning and Thinking Skills*) [Aprendizagem

individual e habilidades de pensamento] (ver BRAUN *et al.*, 2010), mas como uma escola que lutou para atingir a sua meta nos resultados de exames, também, muitas vezes, sentiu o lado punitivo e de auditoria da autoridade local:

Graham: [D]entro dos últimos dois anos desde que tivemos o apoio extra [...] teríamos reuniões em cada trimestre com a [autoridade] para examinar o que você tinha feito até então e onde você sentia o impacto de suas mudanças e qual o próximo passo seria.

Meg: Você acha que isso era útil em termos de desenvolvimento da escola? Ou parecia que um ...?

Graham: Eu acho que foi um pouco de um ... não era um apoio profundo real, era, sabe, uma reunião em que você teria de escrever outro relatório e apresentá-lo.

(Graham, diretor do sexto período (*sixth form*), Educação Física, Campion)

A “autonomia conquistada”, mencionada anteriormente, não se aplica apenas às escolas, aplica-se igualmente às autoridades locais por inteiro. Grosso modo, exceto as políticas que são impostas ou estatutárias, as escolas e as autoridades locais que apresentam bom desempenho nos exames nacionais e as inspeções do *Ofsted* terão consideravelmente mais liberdade para decidir com quais iniciativas de políticas se envolver e em que medida:

Nós somos uma autoridade mais flexível; então, para mim e meus colegas, os outros consultores, [...] é essencialmente atribuído a você como você realmente media as coisas. Eu acho que, historicamente, meu chefe, que está agora aposentado, que era quase a maneira como fui treinado para este trabalho que, sabe, as escolas em [esta autoridade] são, em geral, bem-sucedidas, elas não são perfeitas, há ainda trabalho a ser feito, mas, quando você está em negociação com elas, que não é um caso de “você tem de fazer isso” [...]. [A Estratégia Nacional¹⁷] fala sobre a adaptação, sabe, ao seu ambiente local. Mas a minha experiência é que, em algumas autoridades que não estão indo tão bem, eles não os permitem adaptar tanto quanto eles dizem.

(Jean, conselheiro da autoridade local, Inglês, Wesley)

Eu acho que [a autoridade local] sempre esteve em uma posição bastante forte [em relação ao departamento de educação do governo] por causa de sua... as escolas são escolas que têm êxito, não temos uma escola, uma

escola secundária, que está em uma espécie de aviso para melhorar ou qualquer coisa assim.

(Roy, conselheiro da autoridade local, Atwood)

Como podemos ver, as dimensões externas, como a própria gestão de política da autoridade local, constituem diferentes “contextos de interpretação” que têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas. Eles podem até mesmo influenciar a extensão do foco em políticas mandatárias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais.

ATUAÇÃO DE POLÍTICAS EM ESCOLAS “REAIS” – RESUMINDO

O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter. No decorrer do trabalho de campo, tornamo-nos alertas para a proeminência do contexto em muitas das decisões e das atividades de políticas das escolas de estudo de caso, mas também fomos atingidos pela ausência de alguns aspectos contextuais que estávamos esperando. Especializações das escolas, por exemplo, tiveram um papel insignificante nos relatos dos entrevistados das escolas. O contexto é, obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas. Uma escola pode sofrer mudanças em seu corpo docente e/ou na capacidade, atitude e formação do seu grupo de funcionários. A matrícula de estudantes também pode mudar, embora isso talvez seja mais provável em ambientes urbanos onde há maior mobilidade dos estudantes e a composição social da área de captação pode mudar (DORLING *et al.*, 2005).

A motivação por trás deste capítulo foi levar o contexto a sério, a fim de alargar o nosso “modelo” de atuação de políticas, e, enquanto nós tentamos capturar uma ampla gama de fatores contextuais, tal lista não pode nunca ser exaustiva. Nós não fornecemos uma análise completa ou “acabada”, nem cobertura abrangente das quatro escolas, mesmo que isso fosse possível, mas sim oferecemos um dispositivo heurístico que se destina a estimular o interesse e provocar questionamentos sobre as circunstâncias que influenciam a atuação de políticas nas escolas “reais”. Há uma dimensão do contexto escolar, em particular, que nós não perseguimos neste capítulo, que está relacionada ao *ethos* e ao capital emocional de uma escola. As escolas têm diferentes capacidades para proteger a equipe júnior e um ao outro em relação ao estresse, incluindo

¹⁷ Nota dos autores: Consultores da autoridade local no momento do nosso trabalho de campo foram empregados por meio de uma iniciativa do DCFS [Department of Children and Family Services] chamado de Estratégia Nacional, que visa melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas por meio do desenvolvimento profissional (www.nationalstrategies.co.uk).

estresse relacionado à política - há diferenças emocionais entre as escolas (e departamentos) em termos de confiança, intimidação, gerencialismo ostensivo, transparência, capacidade de diálogo, etc. (BIBBY, 2010). Muitas vezes os professores (e outros adultos) trabalham em uma escola (e permanecem trabalhando nela) por causa das amizades que eles construíram, o compromisso com os seus colegas e o *ethos* energizante da escola. Essas dimensões afetivas podem amortecer as tensões do cotidiano escolar e habilitar a equipe para dar “condições meteorológicas” à tempestade da política (MOORE, 2006). Ensino, como a maioria das profissões de educação e cuidados, muitas vezes é conceituada como “boas” pessoas fazendo o trabalho “bom”, e, não importando quão problemática essa autopercepção externa possa ser (ver BRITZMAN, 2003; MOORE, 2004), ela pode, de alguma maneira, incentivar as pessoas a continuar a trabalhar e inovar, mesmo em circunstâncias estressantes. Uma escola que pode cultivar e recorrer a esse tipo de capital emocional terá uma capacidade diferente para atuação de políticas do que uma instituição que não inspira lealdade ou compromisso em sua equipe. Nós estamos olhando aqui para uma dimensão afetiva do contexto que vai além da abordagem talvez mais normativa de contexto que apresentamos neste capítulo, para uma versão estendida do contexto como um processo multidimensional, e, enquanto nós não incluímos esses aspectos psicossociais neste capítulo mais “material”, voltaremos a essas ideias no Capítulo 7.

Na tentativa de delinear uma teoria fundamentada de atuações de políticas nas escolas, nós focamos, neste capítulo, na “materialidade” da política. Escolas encenam políticas em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha; políticas, literalmente, percorrem diferentes espaços como as escadas estreitas de Atwood. Contextos, quando são evocados em análises de política para “manter” atores no lugar, com frequência permanecem “[...] muito abstratos, enquanto eles não situarem, mobilizarem, perceberem ou encarnarem algum tipo de interação local e vivida” (LATOUR, 2005, p. 169). Tentativas de entender como e por que as políticas são encenadas, raramente, se alguma vez, incluem detalhes de orçamentos ou de edifícios em seus limites. Os contextos são magicamente desmaterializados na forma que as escolas são representadas nas muitas análises de política. Assim, a elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir os ambientes “melhores possíveis” para a “implementação”: construções, estudantes e professores e até mesmo recursos ideais. Em contraste, tentamos romper com essa versão de escolaridade, introduzindo a “realidade” das nossas escolas do estudo de caso,

com seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, e suas pressões e seus apoios externos diferentes.

PESSOAS, SIGNIFICADOS E TRABALHO COM POLÍTICAS

Neste capítulo, a ênfase principal é sobre o interpretativo ou “o problema do significado” (FULLAN, 2001, p. 8) - a hermenêutica da política, embora, como você verá conforme o capítulo progride, o papel discursivo torna-se mais proeminente. Essas facetas da política não podem ser separadas. Como temos procurado deixar claro, a nossa conceptualização de atuações de políticas baseia-se e relaciona-se juntamente a três aspectos constitutivos da realidade confusa da vida da escola. Esses aspectos - materiais, interpretativos e discursivos - tomados em conjunto, tornam-se uma versão de “semiótica de materiais”, que, como Law (2007, p. 2) coloca, “[...] é melhor entendida como um conjunto de ferramentas para contar histórias interessantes e interferir” nas teias de relações sociais e de poder que produzem e circunscrevem políticas e práticas nas escolas. Nenhum desses aspectos é, por si só, suficiente como uma descrição da política e das práticas: todos os três são necessários. Cada um abre possibilidades e introduz limites à possibilidade na conceptualização do processo da política. Em conjunto, esses aspectos e os recursos teóricos relevantes em cada caso podem fornecer um relato de *como* a política e a prática são feitas nas escolas.

Lidamos com “significado” de duas maneiras. Em primeiro lugar, por meio do desenvolvimento de uma distinção heurística entre *interpretação* e *tradução* - essas são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder.¹ Em segundo lugar, ao delinear uma tipologia de “atores de políticas” e as formas de “trabalho com política” com os quais eles estão envolvidos. Mais uma vez, essa tipologia é heurística e indicativa e não exaustiva. Os limites do espaço tornam impossível explorar todas as complexidades e as nuances envolvidas em atuações das políticas nas escolas. Esses são pontos iniciais que repousam

¹ Nota dos autores: Os dois termos são frequentemente usados alternadamente. Aqui, queremos utilizá-los para destrinchar aspectos diferentes, mas sobrepostos e inter-relacionados da atuação da política.

e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. Essas traduções também dão valor simbólico à política: “Cada sala de aula tem um cartaz explicando o que WWW/EBI é [O que correu bem / Ainda melhor se]” (Kristi, licencianda, George Eliot). Transformar a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações é uma “recodificação” (BUCKLES, 2010, p. 18) da política em relação aos contextos específicos, às culturas de destinatários e de sujeitos (SPILLANE *et al.*, 2002) e às “lógicas da prática” da sala de aula (HARDY; LINGARD, 2008, p. 66). A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e “produção” em cada caso. “Em reuniões de departamento e falas sobre o que você realmente fez bem feito, e quando almoçamos e todos os professores estão sentados juntos, você diz: “Hoje eu tentei isso. Funcionou muito bem”. (Mai, professora de Matemática recém-formada, George Eliot).

A tradução pode ocorrer em eventos e processos encenados – sendo toda a escola e as reuniões de departamento muito importantes – assim como nas trocas rotineiras, e por meio do trabalho de “entusiastas” e “modelos” – e mais importante, e cada vez mais, ocorre por meio de “observações” de aulas. Essas observações são um exemplo de “execução” de política banal, momentos íntimos de interação direta entre a política e a prática, que se sentam ao lado do relato do “progresso” do estudante e a escrita do plano de aula. O observador pode ser um colega ou o diretor.

Eu não sei se você já ouviu falar sobre a política de sala de aula aberta que temos aqui? Há indicações de aberta / fechada nas janelas das salas de aula e a ideia é que se você estiver em um [período] livre, você gostaria de, sabe, assistir a uma aula que você ensina em um contexto diferente. Ou você está interessado, sabe, desenvolvendo aspectos da alfabetização, gestão de comportamento, seja o que for, em seguida, haverá uma sala de aula aberta do outro lado da escola para onde você pode ir e oficialmente observar essas aulas, ou por uma hora ou apenas parte dela. E nós apenas pedimos para entrar, tomar notas e, talvez, preparar-se para oferecer um pouco de *feedback* construtivo no final. (Robert, Equipe de Liderança Sênior - Arte, Wesley)

Você chega até o âmago das ideias, teremos uma espécie de semana da observação, a observação de pares estava aqui quando eu vim e eu acho que foi muito parte da cultura escolar.

(Ken, diretor, Atwood)

Você pode observar professores de diferentes disciplinas e, em seguida, você também pode convidar pessoas para observar a sua aula, observar algo que você queira melhorar. Assim você realmente melhora a cada semana.

(Mai, professora de Matemática recém-formada, George Eliot)

Essa visibilidade pode ser formativa ou somativa, pode ser acerca de partilha e melhorar a prática, um processo de aprendizagem, a oportunidade de ser “excelente” ou pode ser redutiva, a redução do professor a uma determinada nota. “Eu não quero parecer o tal, mas eu e outros, muitos outros, praticamente obtemos ‘excelentes’ observações de aula pela qualidade da nossa avaliação de aprendizagem” (Gareth, vice-diretor do sexto período (*sixth form*) -, História, Campion).

A observação é uma tática da tradução de política, uma abertura da prática para mudar, uma técnica de poder encenada pelos professores um sobre o outro – “uma máquina maravilhosa” (FOUCAULT, 1979, p. 202) – e uma fonte de evidência de atividade de política. Pode ser que os professores tenham vindo “[...] habitar, viver e pensar em termos deste discurso de um universo vigiado e aceitá-lo como não problemático, até que se torne difícil pensar em quaisquer outros termos” (BOTTERY, 2000a, p. 53).

No entanto, traduções de política também se envolvem com outros tipos de prioridades de sala de aula e valores e competem pela atenção (como no âmbito institucional). Essas múltiplas táticas de políticas “gotejam”, “infiltram” e “escorrem” para a prática da sala de aula para tornar-se parte da bricolagem de atividades de ensino e aprendizagem, que consolidam ou deslocam efeitos de traduções anteriores.

Penso que é duplo, é você mesmo ser capaz de criar atividades e ideias de aula, que apoiem a aprendizagem eficaz ou o pensamento criativo e assim por diante, mas eu acho que nós precisamos dar à equipe uma base de ideias para cada coisa. Quero dizer, emprestar dramatizações para falar e desempenhar ou apresentar um PowerPoint; o que não fazer: não olhar fixo para ele ou não usar notas ou qualquer outra coisa. Somente uma espécie de lista de atividades que eles possam fazer [Campion tem tal lista apenas no manual do funcionário].

(Laura, Coordenadora de ensino e aprendizagem, AST - professora de habilidades avançadas – Ciências Sociais, George Eliot)

No entanto, as práticas de sala de aula e corredores (comportamento) também são sustentadas e constantemente adaptadas em resposta aos

estudantes e, como Elmore (1996) afirma, nós não deveríamos assumir que a política é a única influência sobre o comportamento dos professores. Os alunos também são atores de políticas. As respostas também são mediadas pelos sujeitos e pelas culturas de especialistas de vários tipos (ver Capítulo 5). No entanto, quanto mais forte e claro o imperativo da política, menos “vazamento” nos e por meio dos processos de atuação.

Eu acho que Justin [Equipe de Liderança Sênior] aprender que, se você trouxesse isso para toda a equipe, iria fracassar porque é muito vago se você não tiver sido envolvido em qualquer parte do planejamento. “Que diabos é PLTS [habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos]?” É diferente porque eu estive envolvido no planejamento e agora estou ensinando-o, mas, como se você fosse o professor, especialmente, talvez, eu não estou dizendo que um professor mais velho, mas alguns professores que não são tão abertos a novas ideias, que, sabe, têm ensinado de uma certa maneira, então você é como, “Oh, meu Deus”. Mas eles estão trazendo, eles estão filtrando, como nós todos estamos reescrevendo os esquemas de trabalho, cada departamento, para PLTS. (Rachael, coordenadora da área de Educação Física, George Eliot)

Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades: “[...] toda a sua equipe sênior de gerenciamento inspecionaria regularmente, caminhar ao redor da escola, verificar essas políticas diariamente” (Kristi, licencianda, George Eliot). A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas. Como já mencionado, elas envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos. Dois exemplos ilustram a complexidade e a sofisticação do trabalho de tradução:

Mel, eu e alguns outros no grupo tentamos examinar este pacote. Nós tínhamos uma grande caixa que nos foi dada pelo nosso gerente de área e ela me informou em uma reunião sobre essa nova iniciativa. Estamos tentando fazer com que os alunos pensem de forma mais criativa e em como lançar isso com a equipe. Mel foi embora e leu o pacote com cuidado. Era meu trabalho tentar colocar isso em um dia de conferência da equipe para fazer com que os docentes pensassem

sobre isso. Outra coisa que fazemos é que, na quinta-feira de manhã, temos uma coletiva de ensino e aprendizagem. A ideia é que haja uma listagem para todos os membros da equipe dar *feedback* ... e fazer com que os docentes compartilhem suas boas práticas, essa é a ideia, que as pessoas possam pegar ideias.

(Alice, Coordenadora de Ensino e Aprendizagem, Tecnologia, Campion)

Justin [vice-diretor] surgiu com um ciclo de aulas em cinco partes, assim estamos nos afastando das lições tradicionais de três partes e assim por diante; que é sobre aprendizagem ativa... E conversando com os alunos, eu penso que é mais interessante, é muito difícil no momento porque não temos uma linguagem para a aprendizagem, para que eles tendam a ser tranquilos ou copiar ordenadamente as coisas ou algo com uma boa aprendizagem. E também é bastante interessante, Milton [diretor] decidiu observar cada professor na escola ... Por isso, precisamos - veja, este é o lugar de onde vem o desenvolvimento da equipe, porque você precisa de muita formação, porque as implicações são enormes, há uma enorme mudança cultural. Portanto, há formação quase toda semana em uma quarta-feira depois do período escolar. Nós começamos a pesquisar o que está acontecendo em outras escolas. Nós temos tido muitas sessões em que nós olhamos materiais uns dos outros. Nós temos, também, um programa de treinamento. Tivemos a revisão de aprendizagem em que as pessoas da autoridade local e outras escolas vieram para avaliar onde estávamos. Nós meio que detalhamos mais do que a sua versão do governo.

(Laura, Coordenadora de ensino e aprendizagem, AST - professora de habilidades avançadas - Ciências Sociais, George Eliot)

No primeiro exemplo, o tradutor é diretamente informado por um vice-diretor, enquanto que um colega lê os materiais oficiais (do pacote). Esses pontos de partida são reformulados em atividades para uma conferência com a equipe e um relato com ela onde a partilha é incentivada - materiais de políticas são transformados em “ideias” práticas. No segundo exemplo, a mudança de sala de aula e o desenvolvimento de uma nova linguagem para as atividades de sala de aula são mediadas por observações e “formação”. Aqui há um compósito de textos, de artefatos, de suporte, de formação, de observação, de motivação, de modelagem, de treinamento, de colaboração e de exortação envolvidos no trabalho de tradução da política. A linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para ações, abstrações para processos interativos. A tradução é uma forma de “leitura ativa” (LENDVAI; STUBBS, 2006, p. 4), “[...] um processo de re-representação, re-ordenação e re-fundamentação por meio de várias práticas discursivas e materiais ... um

processo de deslocamento e deslocação [CALLON, 1986]” (LENDVAI; STUBBS, 2006, p. 6). Em tudo isso, a distância entre os textos de política originais e a prática pode ser significativa. É um processo de produção e de criação, mas, ao mesmo tempo, de um conjunto de técnicas, “minúsculas, diárias, mecanismos físicos” (FOUCAULT, 1979, p. 222) e “maquinações insignificantes” (FOUCAULT, 1979, p. 194), que “[...] constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 1979, p. 192). A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda. O grau de “jogo” envolvido nessa interface varia entre políticas. Isso é o que Riseborough (1992, p. 37) chama de “subvida empiricamente rica à intenção política”. O caráter de dois gumes dos processos de tradução é indicado por Lesley, vice-diretora de Campion:

Os nossos professores chegam aqui com todo um conjunto de habilidades e experiências. E alguns deles são muito, muito iniciantes e alguns deles são bastante experientes. E eu suponho que está subjacente toda a CPD (*Continuing Professional Development* – Desenvolvimento Profissional Continuado) aqui, isto é, vamos tentar o nosso melhor para dar-lhe treinamento e desenvolvimento que permitirá - Eu não gosto da palavra treinamento, eu me sinto bastante desconfortável com a palavra treinamento - mas as oportunidades de desenvolvimento que lhe permitem moldar-se como o professor que você quer se tornar.

SIGNIFICADOS DE QUEM? QUE ATORES?

Pode ser até óbvio, mas no trabalho que dá primazia ao “problema do significado” na análise de política, em que “[...] os participantes são ambos receptores e agentes da política” (SAUNDERS, 1986 *apud* TROWLER, 2003, p. 129 *apud* BUCKLES, 2010, p. 19), os participantes e as instituições, e a agência e a interpretação, são todos tipicamente indiferenciados (retornaremos a esse ponto no Capítulo 7). Grande parte do gênero de interpretação da política tende a tomar todos os atores no processo de política como iguais, com exceção dos dirigentes escolares que recebem atenção especial, e vistos trabalharem com a política de maneiras similares - como receptores e agentes (por exemplo, SPILLANE *et al.*, 2002). Grande parte da atividade complexa e diferenciada que examina as “respostas” das escolas para a política e o seu trabalho com ela é assim obscurecida e distorcida. Nossos dados indicam muito claramente que

os atores nas escolas são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política (ver Quadro 3.1 a seguir), incluindo posições de indiferença ou de evitação.

Na tentativa de explorar e identificar os diferentes tipos de papéis, ações e compromissos incorporados nos processos de interpretação e de tradução, e, apesar de alguma desconfiança do asseio sedutor de tipologias, nós discutimos o “trabalho com política” de oito tipos de atores de política ou posições de políticas que estão envolvidos na tomada de significado e de construção de respostas à política por meio dos processos de interpretação e de tradução (ver Quadro 3.1). Os atores/as posições estão listados(as) à esquerda e o trabalho que eles fazem à direita.

Essas categorias de “atores” ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos, nem são fixas, unificadas e mutuamente “tipos” exclusivos de professor/adulto em cada caso. Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas. Por exemplo, os membros da Equipe de Liderança Sênior podem ser negociantes e empreendedores, bem como narradores; entusiastas são muitas vezes tradutores, mas também serão receptores, etc. Alguns papéis podem ser mais proeminentes ou significativos em algumas escolas. Os atores/as posições são introduzidos(as) um tanto quanto esquematicamente a seguir.

Quadro 3.1 - Atores de políticas e “trabalho com política”

Atores de política	Trabalho com política
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contra-discursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

SELEÇÃO, NARRATIVA E INTERPRETAÇÃO

Como já mencionado, a filtragem e a focalização seletiva feitas por diretores e suas equipes de liderança seniores é um aspecto crucial da interpretação da política – “explicar” a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode. Há, frequentemente, um bom equilíbrio entre fazer a política palatável e fazê-la acontecer. Diretores estavam, por vezes, cientes de que eles tinham de trabalhar duro para convencer sua equipe de que ideias de políticas valem a pena e, de fato, eles foram, por vezes, desconvidados.

Se você ficar para trás e pensar sobre isso por muito tempo você vai pensar: “Eu não posso pedir à equipe para fazer tudo isso”. Então, onde você pede, você sempre tenta e retorna um pouco também. Entretanto, sim, quando você olha para a unidade curricular do 3º estágio (*Key Stage 3*), as mudanças no GCSEs [exames para certificado da escola secundária] e as mudanças significativas nos conteúdos programáticos do *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) e, em seguida, a mudança significativa no nível AS [*Advanced Subsidiary*] e os diplomas estão chegando este ano. Tudo ao mesmo tempo, sabe, juntamente à, quero dizer, à gestão de comportamento e recompensas que é quase contínua, sabe, você está sempre olhando para aperfeiçoar isso. Mas também estamos continuamente colocando demandas adicionais nos intermediadores para monitorar todas essas coisas também. Então nós esperamos um monte deles.

(Ken, diretor, Atwood).

O que eu disse foi: “Olha, nós temos de fazer algo sobre tornar possível para toda a equipe pensar em aprender”, e eles foram em frente e vieram com o processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem (Philip, diretor, Wesley).

É nossa vez e nossa energia, sabe. Certas coisas a [Autoridade Local] diz que tem de ser feito, porque alguém em sua volta insiste, mas está também olhando para o tempo e a energia de sua própria equipe, porque, se você implementasse tudo o que está despontando...

(Graeme, diretor, Champion).

Uma série de fatores constrangedores e habilitadores são colocados em jogo no trabalho de interpretação, incluindo os fatores contextuais discutidos no Capítulo 2. Interpretações são construídas em relação aos recursos em mãos, incluindo os de energia e tempo. Como Graeme indica, alguma política é, necessariamente, selecionada. No entanto, é nessa fase que as coisas

podem começar a “dar errado” se interpretações autoritárias são malfeitas ou mal interpretadas. Diretores e empreendedores de políticas institucionais desempenham um papel fundamental na interpretação e na elaboração de significado e são eles próprios locais-chave na articulação discursiva da política. Ou seja, parte do papel de diretores e o trabalho de empreendedores é juntar políticas díspares em uma narrativa institucional, uma história sobre como a escola funciona e o que ela faz - de preferência articulada por meio de uma trama de “melhoria” de algum tipo (ver Philip a seguir), frequentemente muito inventiva, mesmo fantástica (dado que partes de uma escola podem ser escritas fora da história ou partes da história são “sobrescritas”).⁵ Um aspecto desse esforço de narração é o que os escritores de liderança chamam de “visão”. Isso inclui uma articulação de empenho coletivo em torno da ideia de que tipo de escola “nós” queremos ser. Trata-se de beneficiar-se do compromisso e da energia e cultivar o entusiasmo. Boje chama esse tipo de trabalho com política contação de história. Há, agora, um considerável corpo de trabalho em organizações como sistemas de contação de histórias (BOJE, 1991; CURRIE; BROWN, 2003; BROWN *et al.*, 2008). Narrativa ou história é um modo retórico de discurso e é parte do trabalho de *gestão do conhecimento*⁶ nas organizações. Por exemplo:

Eu penso que qualquer diretor meio decente ou que sabe que você pega as partes que você quer, mas você tem uma visão forte o suficiente. Eu penso que nós sabemos o que queremos fazer com a nossa escola, nós sabemos exatamente o que é necessário, por causa de nossa própria autorreflexão e o que quer que seja, e nós estamos levando a escola nessa direção. A política vem a nós e nós meio que nos beneficiamos dela para continuar indo nessa direção.

(Justin, vice-diretor, Equipe de Liderança Sênior, George Eliot)

Durante esse período, eu reavaliei a visão da escola. Como uma escola, nós estávamos em uma posição na qual estávamos obviamente olhando para diferentes grupos e seu desempenho e, assim por diante, e elevando o desempenho. E chegamos ao ponto, no ano passado, em que os nossos resultados de exames foram muito bons em termos de cinco notas de A a C no Inglês e na Matemática e fomos extremamente bem

⁵ Nota dos autores: É importante reconhecer que essas narrativas são também ensaiadas para a entrevista da pesquisa como uma apresentação preferencial da escola e do trabalho de ordenação do diretor para os pesquisadores.

⁶ Nota dos autores: “Gestão do Conhecimento (GC) compreende um conjunto de estratégias e práticas utilizadas em uma organização para identificar, criar, representar, distribuir e permitir a adoção de introspecções e experiências. Tais introspecções e experiências compreendem conhecimento, quer incorporados em indivíduos quer em processos ou práticas organizacionais” (Wikipedia).

em RAISEonline⁷, significativamente acima de escolas semelhantes e assim por diante em termos de valor-agregado. E, assim, nós reavaliamos a nossa visão e a nossa direção, nós temos uma base muito sólida agora e é sobre ser mais sofisticado com certos grupos. Então, nesses termos, esse tipo de ênfase já foi entrando em jogo antes do programa *Every Child Matters* (Toda criança importa) em alguns aspectos como a saúde, Escolas Saudáveis e todos esses tipos de coisas, e o bem-estar. Forneceu uma estrutura para pensar, o que ajudou. E, no ano passado, em particular, certas coisas tornaram-se mais claras e isso nos ajudou a desenvolver-nos como uma escola [...]. Quero dizer, o nosso plano de melhoria [inaudível], mas dentro disso vem uma confusão de coisas, ao exemplo de como é que vamos orientar e apoiar as crianças. Eu penso que é fornecendo um quadro para o nosso pensamento e que, naturalmente, impacta na tomada de decisões e para onde estamos indo. A terceira coisa é realmente sobre o currículo, porque temos o novo currículo nacional, obviamente entrando em jogo e que tem sido útil no sentido de que ele nos permitiu concentrar nas coisas que realmente queremos nos concentrar, que é a aprendizagem e desenvolver a qualidade de nossa aprendizagem e toda a questão de coisas trans-curriculares e PLTS [habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos], que nos ajudou a levar a pedagogia adiante, com base no que já estamos fazendo.

(Philip, diretor, Wesley)

Essas histórias sofisticadas ou narrativas são retrospectivas e prospectivas e trabalham para “unir as coisas” e “avançar as coisas” e construir continuidades históricas ou rupturas dramáticas com o passado, conforme o caso. Em *Campion*, por exemplo, um esforço considerável foi feito para distanciar o presente da escola do seu passado traumático quando ela tinha quatro diretores diferentes em rápida sucessão e uma narrativa de recuperação foi construída em relação a isso. Vários dos relatos dos diretores da escola começavam com a frase: “Quando eu cheguei aqui ...”. Hazel, vice-diretora em *Wesley*, explicou a posição atual de sua escola em relação a um relatório pobre do *Ofsted* em 2002. “Vários da equipe”, ela explicou:

[...] não podiam acreditar que não éramos uma boa escola, que éramos o que era então categoria cinco do *Ofsted*, o que significava que éramos uma escola de baixo desempenho. E isso foi uma coisa muito boa que tínhamos, o relatório do *Ofsted*, porque ele desafiou essas percepções, permitiu-nos realmente começar a avançar.

⁷ Nota dos autores: RAISEonline fornece uma análise interativa de escola e dados de desempenho dos alunos. Ver: <<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/About-us/FAQs/RAISEonline2>>.

Narrativas podem ser feitas para funcionar por meio do “princípio de integração”, as quais unem políticas e a própria escola, mas essa integração não é sempre bem-sucedida, às vezes os professores não se veem como personagens da história “oficial” da escola (ver BRAUN *et al.*, 2010). Narrativas são destinadas tanto para a equipe escolar (e alunos), como um foco de comprometimento e de coesão organizacional, e para o consumo por vários públicos (pais, *Ofsted*, autoridade local, etc.). Boje (1995, p. 1000, grifo do autor) afirma: “Em um extremo, a organização de contação de histórias pode oprimir, subordinando todos e sucumbindo tudo em uma ‘grande narrativa’”. Por outro lado, pode haver tanto fracasso da narrativa quanto falta de vontade ou de confiança por parte dos intérpretes-chave para manter a coerência da narrativa em relação à política - pelo menos aos olhos de alguns críticos em algumas escolas.

Esse tipo de abordagem de atirar para todo o lado em relação à política simplesmente não está funcionando. Por que não tentamos tirar o pé do acelerador e focar naquelas que realmente pensamos que são valiosas e realmente vão ter um impacto nesta escola, e fazê-las direito? Parece-me gestão e liderança muito elementar.

(Gareth, vice-diretor do sexto período (*sixth form*), História, *Campion*)

Há um monte de boas práticas na escola que contribuem para que a agenda [*Every Child Matters* - Toda criança importa], mas eu não penso que nós já respondemos à pergunta totalmente de como olhar para ela como um todo.

(Nick, vice-diretor, *Atwood*)

Não há o suficiente de um processo reflexivo para dizer como essas coisas realmente estão indo, o que é dispensável, o que é realmente importante para nós.

(Gareth, vice-diretor do sexto período (*sixth form*), História, *Campion*)

Narrativas efetivas falam e combinam diferentes lógicas e linguagens - o que na teoria ator-rede é chamado de “ordenação multi-discursiva”, ou é referido como “bilinguismo” (GEWIRTZ *et al.*, 1995) - criando condições diferentes de possibilidades e recrutamento de diferentes tipos de apoio, tanto moral e prático dos professores, dos estudantes e outros. Narração também faz parte do trabalho dos empreendedores de políticas (ver a seguir).

Precisamos desenhar uma linha tênue aqui. O foco recente sobre o papel dos diretores como líderes levou a uma negligência da análise de outras funções da política e do trabalho com política, que esperamos reparar. No entanto, seria um erro sub-enfatizar o papel dos diretores no âmbito da

política na medida em que, como Thomson (2009) coloca, suas “cabeças estão a prêmio”. Enquanto ela continua a dizer, “[...] ser um diretor agora é um negócio arriscado” (THOMSON, 2009, p. 3) e diretoria é “um esporte radical”. Aqueles “[...] cujas escolas ‘atuam’ obtêm maiores recompensas financeiras [...]”. Aqueles que entregam a realidade do ‘diretor herói’ fictício são festejados [...]” (THOMSON, 2009, p. 121, grifos do autor), mas “[...] para alguns há um custo pessoal pesado sobre as novas responsabilidades” (THOMSON, 2009, p. 122) e a maioria apenas “[...] range os dentes e enfrenta [...]” (THOMSON, 2009, p. 122). Os diretores de nosso estudo eram muito diferentes e tinham estilos de liderança diferentes. Eles também estavam em diferentes estágios de suas carreiras. Ao final do estudo, dois haviam deixado sua escola e o ensino. Nenhum suportou de leve as pressões da política, nenhum foi modelo ideal, mas todos foram de suas diferentes formas efetivos e todos conseguiram o que Thomson chama de riscos previsíveis e imprevisíveis do trabalho. Eles foram, cada um, em suas diferentes maneiras, chave para a manutenção da direção e da estabilidade nas escolas. Em outras palavras, o seu trabalho interpretativo foi principalmente afetivo e suas narrativas eram, em sua maioria, convincentes.

EMPREENDEDORES

Um dos papéis políticos mais intrigantes, mas incomuns, é o do empreendedorismo - ou seja, o trabalho de defesa de políticas dentro das escolas. Estes são atores que originam ou apoiam e representam políticas particulares ou princípios de integração. Eles são excepcionais, mas significativos. Eles são pessoas carismáticas, “personalidades persuasivas” e agentes fortes de mudança, nos quais pessoalmente se investe e se identifica com ideias de políticas e sua atuação. Eles procuram recrutar outras pessoas para a sua causa (veja os *entusiastas de políticas*) para construir uma massa crítica para a mudança e levar a cabo atuações de políticas. Eles retrabalham e recombina os aspectos das políticas diferentes, recorrem a ideias díspares, exemplos de “boas práticas” e outros recursos para produzir algo original, e, crucialmente, eles são capazes de traduzir isso em um conjunto de posições, papéis e relacionamentos organizacionais que “atuam” sobre a política. Um exemplo:

A parte número um do meu papel é construir capacidade porque no ensino e na aprendizagem, muitas vezes, não há número suficiente de pessoas trabalhando nelas. Eu tenho agora um diagrama bastante

elaborado [referindo-se ao diagrama]. Você tem diretores assistentes, qualidade de aprendizagem e ensino, com diferentes treinadores. Esse diretor assistente também lida com a alfabetização, e nós temos diferentes equipes de intervenção. A voz do estudante é muito importante agora. Superdotados e talentosos, com os quais nós não estamos fazendo o suficiente. Esse é principal da nossa escola de formação, e nós fazemos muitas formações para professores. Currículo, nós estamos fazendo muita inovação do currículo no momento. Habilidades de pensamento das quais falamos. Parcerias criativas, nós temos alguém liderando isso; temos pessoas diferentes entrando. Aprendizagem a distância, nós estamos tentando obter e-portfolios e ter mais aprendizagem *online*. Estamos melhorando nossos dados e rastreando no momento e, em seguida, nós vamos fazer muitas intervenções para o GCSE [*General Certificate of Secondary Education* - Exame para certificado da escola secundária]. Mas muitas dessas mensagens realmente não existiam antes e, por isso, estamos realmente tentando construir. [...]. Em teoria, isso não é atirar para todos os lados e tudo isso deveria ser reunido para melhorar a qualidade das aulas. Assim, medindo a partir de observações de aula, a qualidade da aprendizagem e do ensino está melhorando? Então, todos eles deveriam estar reunindo, e eles estão, de certa forma, engajados para que isso aconteça.

(Justin, vice-diretor, Equipe de Liderança Sênior, George Eliot)

O ponto interessante sobre esse empreendedor é que ele é um entrante tardio no ensino, que se baseia em sua carreira anterior para “pensar” sobre a educação “de forma diferente”. O empreendedor produz textos originais, lê amplamente para informar suposições enraizadas de pensamento e de desafios sobre a prática.

Sou uma agente de mudança e eu sei disso. Eu sou o tipo de pessoa que pode vir, pegar uma situação que não está funcionando e concentrar em onde deveríamos estar e nos levar até lá.

(Lesley, vice-diretora, Psicologia, Champion)

Esse pensamento sobre o ensino e a aprendizagem, com base em uma variedade de fontes discursivas (por exemplo, inteligências múltiplas, Filosofia para crianças), é então *traduzido* dentro e por meio de estruturas, de funções, de táticas e de técnicas. Isso é um determinado tipo de, e uma forma muito sofisticada de atuação de política que envolve criatividade (dentro de limites), energia e compromisso (se disponíveis). Esse também é um processo dinâmico e instável. Políticas em nossas escolas sempre pareceram não estar bem-acabadas, ou em vias de serem alteradas. Ou seja, havia uma “[...] complexa interação entre discursos e práticas do nível básico, escolhas conflitantes e

pressões, entre o 'político' (padrões/aprendizagem) e do 'técnico' [lidar com a sala de aula], e de fato a metamorfose de atores flexíveis, locais que se entrecruzam, escalas e espaços" (LENDVAI; STUBBS, 2006, p. 28, grifos dos autores). Empreendedores procuram juntar-se a esses locais, escalas e espaços, mas, para reiterar, eles não são encontrados em todas as escolas.

MEMBROS EXTERNOS: NEGÓCIOS, PARCEIROS E MONITORES

Nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas. Em alguns casos, conselheiros da autoridade local, consultores ou negócios em educação (*edu-business*) desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução ou visitas de corretagem a outras escolas que estão experimentando ideias de políticas ou são modelos de "boas políticas".⁸

Um dos funcionários disse: "Bem, isso é algo sobre o qual eu tenho conversado [com a Autoridade Local]. O que você acha?". Nós dissemos: "Esperem! Grande ideia, mas se chegarmos a isso também, vamos começar a desintegrar as arestas".

(Graeme, diretor, *Campion*)

Nós frisamos em um artigo anterior (BALL *et al.*, 2011a) que algumas políticas nas escolas só podem ter "sucesso" incluindo membros externos no processo da política. No entanto, muitos relatos existentes sobre políticas nas escolas omitem esses jogadores do processo da política.

Penso que Cawforth é uma grande autoridade, eu sempre os achei incrivelmente solidários ... quando eu costumava fazer um monte de coisas sobre a cidadania, Janice Smith foi excelente. Eu escolhi cuidar das crianças este ano e tenho realmente me impressionado com o apoio que tive lá na salvaguarda do material.

(Eric, diretor assistente, Geografia, BTEC - *Business and Technology Education Council* - Conselho Educacional em Negócios e Tecnologia - Turismo, *Atwood*)

Dylan Wiliam⁹ veio [para dirigir o dia de treinamento - INSET], ele disse que ele realmente não gosta da maneira que os objetivos de aprendizagem são utilizados para a AfL [Avaliação para a aprendizagem], que

⁸ Nota dos autores: O *Ofsted* (*Office for Standards in Education*) pode também ser considerado como um ator de política nesse sentido, ele é/eles são muitas vezes uma presença ausente no planejamento da política e na construção de respostas.

⁹ Nota dos autores: Ver <http://web.me.com/dylanwiliam/Dylan_Williams_website/Welcome.html>.

não foi bem o que ele queria dizer e havia várias coisas que não eram o que ele quis dizer. Mas ele nos deu muitas estratégias que também foram para o planejamento e coisas assim. Penso que as pessoas estavam ansiosas. Quando ele entrou, ele era um orador inspirador, as pessoas estavam muito interessadas nas atividades que ele sugeria para o aprendizado em sala de aula.

(Naomi, Educação Religiosa, *Atwood*)

O trabalho dos conselheiros dos SIPS (*school improvement partners* - parceiros de melhoria da escola) da autoridade local também se encaixa aqui, como eles trabalham com diretores para "elevar os padrões" e esclarecer suas prioridades.¹⁰ Duas de nossas escolas utilizavam consideravelmente consultores e empresas de educação para executar CPD (*Continuing Professional Development* - Desenvolvimento Profissional Continuado), eventos e trabalhar com a equipe. Eles foram "adquiridos" como "intérpretes" da política, oferecendo o que Rizvi e Kemmis (1987) chamam de "interpretações de interpretações", e como tradutores no processo de acomodar a política à prática. Ao longo dos últimos 15 anos, essas empresas tornaram-se cada vez mais ativas nesses aspectos do trabalho com política (ver BALL, 2009). *Osiris Educacional* é uma dessas empresas cujos "produtos" foram comprados por nossas escolas (veja Caixa de texto 3.1).¹¹

Caixa de texto 3.1 - Osiris Educational

Osiris Educacional dedica-se a fornecer soluções de formação pioneiras, desafiadoras e eficazes no ensino. Na vanguarda da inovação na educação, usamos cerca de 200 dos melhores e mais renomados formadores na Grã-Bretanha. Os dias de treinamento INSET fornecidos pela Osiris são realizados nas escolas em todo o Reino Unido. Milhares de professores participaram de nossos cursos e alteraram suas formas de pensar, abordagens para o ensino e ainda salvaram suas carreiras docentes. Nossos produtos são do mais alto calibre e estão sob revisão constante para garantir que eles sejam tão pertinentes e relevantes quanto possíveis. (Disponível em: <<http://osiriseducational.co.uk/about-osiris-educational>>. Acesso em: 7 jan. 2011).

¹⁰ Nota dos autores: Ver <<http://www.teachernet.gov.uk/management/newrelationship>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

¹¹ Nota dos autores: Nós entrevistamos o CEO (*Chief Executive Officer*) da empresa sobre o seu trabalho com as escolas.

NEGOCIANTES DE POLÍTICA: RELATOS DE TRANSAÇÕES E ACOMPANHAMENTO/APOIO E FACILITAÇÃO DA POLÍTICA

Aqui nos referimos a dois tipos de *negociantes*. Uma das características peculiares de políticas educacionais atuais na Inglaterra é a amplitude que alguns tipos de políticas devem ser vistos para serem feitos, isto é, relatados quando feitos e contabilizados. Há um ambiente de política de confiança baixa no qual o trabalho de prestação de contas e o relato de *performances* podem assumir quantidades de tempo crescentes e desviar tempo e esforço daquele que é relatado (veja BALL, 2003). Essa é uma forma de trabalho de transação e muitos altos funcionários e outros têm partes significativas de suas funções definidas por esse trabalho.

Há poucos dos nossos líderes que estão dispostos a dedicar esse tipo de tempo e apoio. Eu acho que eles estão muito felizes em seus escritórios digitando seus formulários, eles não estão na escola o suficiente.

(Gareth, vice-diretor do sexto período (*sixth form*), História, Campion)

Muito frequentemente, quanto mais baixa a sua posição, seu tempo e sua carga de trabalho são aumentados porque outras pessoas têm coisas importantes a fazer.

(Tanveer, AST - professor de habilidades avançadas - Ciências, Atwood)

A escola tende a ser organizada em torno das necessidades do departamento de administração, em vez dos professores, o que vai totalmente contra o sentido de uma escola, no nosso entendimento. A única maneira acadêmica ou espiritualmente, ou qualquer tipo de forma que a escola vai melhorar, é se os professores são ajudados, porque é onde a real educação acontece. Não se trata de uma coleção de dados em um escritório em algum lugar.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Existem várias outras referências como essas nas transcrições que apontam para o aumento do número de professores seniores e administradores que são nomeados para gerar e trabalhar com dados. Isso envolve monitoramento e fiscalização da política (ver BALL *et al.*, 2011). As respostas políticas são calculáveis e professores tornam-se continuamente responsáveis por sua “eficácia”. Também, nesse sentido, as políticas mais importantes são aquelas que são contadas, embora *negociantes* também podem ser contabilistas criativos e fabricantes de respostas sobre as políticas. Seu trabalho faz a política

“visível” por “evidenciar” a atividade e os efeitos da política. Tudo isso tem custos diretos e indiretos. Infla os custos de pessoal e desvia tempo e esforço do trabalho em primeira mão com os alunos.

Há um segundo grupo muito diversificado de negociantes cujas relações com a política são favoráveis e facilitadoras, mas que, também, em alguns aspectos, interpretam a política. O seu papel no âmbito da política nas escolas é extremamente negligenciado pela pesquisa. Isso varia, por um lado, de tesoureiros/gerentes de negócios e vários funcionários administrativos a, por outro lado, pessoal de apoio especialista, como agentes de apoio aos pais, agentes de apoio ao comportamento, agentes de administração de bem-estar do estudante, agentes de ligação com a comunidade. Política de comportamento, em particular, é construída, gerida e desenvolvida além dos limites da escola, dentro e fora, e dentro de redes de políticas locais que envolvem uma ampla variedade de *negociantes*. Alguns desses papéis são bem estabelecidos, mas evoluem consideravelmente conforme responsabilidades mais orçamentárias e administrativas forem sendo delegadas das autoridades locais para as escolas. Outros são novos e têm assumido o trabalho feito anteriormente por professores ou são invenções táticas como respostas a novas políticas ou intensificação de políticas, particularmente em relação ao trabalho pastoral, comportamento e necessidades educativas especiais. Nossas escolas variaram no número desse pessoal de “apoio” em serviço (ver Capítulo 2). Essas pessoas são parte do esforço coletivo que atua sobre a política nas escolas, atuações de vários tipos dependem deles, mas eles trazem diferentes tipos de experiência e formação, conhecimento especializado e perspectivas para dar conta (ver MAGUIRE *et al.*, 2010). Eles também estão muitas vezes fora dos processos convencionais de interpretação e de tradução de política. De fato, em muitos casos, eles operam literalmente fora da vista, trabalhando no que Goffman (1971) chama de bastidores ou *regiões de fundo*.

Gerentes de negócios e equipe de escritório também operam nas regiões de fundo das escolas, mas são atores muito significativos no processo de política. Conforme o tesoureiro de Campion explicou: “Eu sou parte da Equipe de Liderança Sênior. Sou responsável por finanças, instalações, pessoal, exames, apoio aos funcionários do escritório de administração e às áreas de recepção e cuidadores” (Terry, tesoureiro, Campion). Além dessas áreas de responsabilidade, tesoureiros e gerentes são os principais interessados nos processos de tomada de decisão em todo o currículo e ensino e aprendizagem,

bem como a nomeação de pessoal da linha de frente e apoio que tem efeito ou restringe as respostas da escola à política (ver Capítulo 2). O tesoureiro ou o gestor escolar também serão frequentemente confrontados com a necessidade de encontrar “flexibilidade” nas e por meio das dotações orçamentárias que irão financiar novas iniciativas e dificuldades imprevistas. Eles “interpretam” a política em relação aos recursos e definem limites ou abrem possibilidades para o trabalho de tradução. “O dinheiro é sempre fundamental e a equipe do currículo sempre se esquece do dinheiro ... Eu sou provavelmente o outro lado, eu penso em termos de dinheiro e, em seguida, o que realmente pode ser alcançado” (Alisa, gestora de negócios da escola, Wesley). O orçamento é um dos quadros interpretativos por meio do qual a política é vista e atividades de tradução precisam ser financiadas e providas. Há uma interação contínua entre “reestruturação de política”, conforme as escolas se adaptam às novas responsabilidades ou mudanças na ênfase das políticas nacionais, pessoal e seus custos.

Minha estratégia pessoal, é preciso dizer, nós não queremos ir acima de 80 por cento [custos de pessoal], caso contrário as outras áreas das escolas irão sofrer. Assim, quando se trata de nomeação de pessoal, direi isso ao diretor.

(Owen, vice-diretor, George Eliot)

Na mesma linha, Alisa, de Wesley, comentou:

Nós estávamos falando sobre isso, esta manhã, o diretor e eu, se realmente torna-se difícil em termos de pessoal. E sua visão é que você precisa de um professor em cada sala de aula ... uma das coisas interessantes, obviamente, é que o pessoal não docente custa um bocado menos do que a equipe docente.

(Alisa, gestora de negócios da escola, Wesley)

Há uma tensão nascente aqui entre uma perspectiva orçamentária que sugeriria que mais pessoal não qualificado fosse empregado, contra uma perspectiva de desempenho ou qualidade, que salienta a necessidade de corpo docente experiente e bem qualificado, a fim de fazer “adequadamente” as políticas. Assim, diferentes racionalidades estão envolvidas no processo de política e têm de ser resolvidas. Greg, o tesoureiro de Atwood, explicou:

Atualmente, estamos fazendo um processo de custeio de currículo no qual olhamos para as necessidades e os recursos dentro dos setores do currículo, para ver onde há excesso ou falta de pessoal... Você provavelmente poderia fazer o processo por meio do afastamento natural,

das pessoas se aposentando, você precisa substituí-los? Você pode redistribuir o trabalho?

Há questões importantes sinalizadas aqui sobre a maneira que nós pesquisamos e pensamos a política nas escolas, tanto no sentido de quem entra nesse olhar quanto na análise de investigação, mas substancialmente também como um conjunto de políticas, o qual está preocupado com o financiamento da escola e as responsabilidades orçamentárias da escola e a autonomia, relaciona-se às questões sobre quem faz o trabalho de política, quem é empregado para fazer o que e, como indicado no Capítulo 1, o equilíbrio geral entre professores e “outros adultos” no negócio de escolaridade.

OS ENTUSIASTAS DAS POLÍTICAS E OS TRADUTORES

Os professores em nossas quatro escolas do estudo de caso relacionam-se e interagem com diferentes políticas de formas diversas. Para alguns, a falta geral de entusiasmo no trabalho com “padrões”¹² pode ser contrastado com o entusiasmo particular para outras políticas que eles sentiram que lhes permitiu fazer o ensino “adequado”, se envolver com estudantes de formas excitantes e crescer e se desenvolver por meio de um trabalho com política criativo e produtivo.

A eles [aos alunos] são dados o controle total de seu próprio projeto e é meu trabalho orientá-los e me certificar de que eles aprendem as habilidades de forma adequada para gerenciar um projeto. Mas o projeto que eles fazem é, realmente, responsabilidade deles, contanto que seja apropriado. E tem sido ótimo ver que algumas das coisas ... é a primeira vez que os alunos, eles estão se envolvendo, eles não estão sendo perseguidos, eles querem fazê-lo.

(Joe, coordenador da área de Sociologia, Atwood)

Eu sou um grande viciado em Avaliação para Aprendizagem, sabe, essa é uma das políticas que eu realmente, desde que comecei a ensinar, mergulhei nela. E eu pensei, sim, este é definitivamente o futuro, queria que alguém tivesse sentado comigo quando eu estava fazendo meus níveis A e tivesse dito: “Esse é um esquema de pontuação”.

(Gareth, vice-diretor do sexto período (*sixth form*), História, Champion)

¹² Nota dos autores: Encontramos também alguns “entusiastas de padrões” – Lesley, Anjali, Caroline (ver Capítulo 4).

Eu amei habilidades de pensamento, eu estava implorando para entrar nisso. Eu tinha de fazer tudo aquilo no meu tempo livre; nem todo mundo vai fazer isso. Eu não tenho filhos, sabe, então eu posso me dar ao luxo de abrir mão desse tempo.

(Rachael, coordenadora da área de Educação Física, George Eliot)

Eu gosto da AfL [Avaliação para a aprendizagem]. Eu era uma estudante pós-graduada em Educação (PGCE) *In the Black Box*¹³ [Dentro da caixa preta]¹⁴... minha formação foi sobre isso. E eu a uso o tempo todo. Quero dizer, nós acabamos de ter Dylan Wiliam no nosso INSET (dia de treinamento) no início do ano e ele entusiasmou a todos. Eu sou grande em pontuação de pares; eu sou grande em avaliação de pares. AfL [Avaliação para a aprendizagem] é uma espécie disso e avaliação formativa é muito mais importante para mim do que a avaliação somativa.

(Beth, líder do ano letivo (7^o), Inglês, Atwood)

Entusiastas também podem ser *modelos de política* ou como são chamados “influentes” (COLE; WEISS, 2009) - aqueles que encarnam a política na sua prática e são exemplos para os outros; protótipos de políticas. As políticas são traduzidas simultaneamente e atuadas por meio da sua prática. Por exemplo, em George Eliot, lições modelo foram observadas e filmadas como parte do trabalho sistemático da CPD (*Continuing Professional Development* - Desenvolvimento Profissional Continuado) em torno das políticas específicas. Visitas a outras escolas também são uma fonte de exemplos e modelos. Entusiastas são, também, muitas vezes, *tradutores* - que planejam e produzem os eventos, os processos e os textos institucionais da política para os outros que estão, então, ativamente empossados dos “padrões discursivos” da política. Eles constituem um núcleo de “ativistas de política” em qualquer escola. Tradução é um processo de animação; professores são atraídos para uma relação positiva e ativa com a política como encenadores. É um ponto de intersecção do discurso, incentivo e ação social. Alice, Robert e Laura são *tradutores*.

Meu papel é trabalhar com todos os acadêmicos, tentar compartilhar políticas, práticas, quando elas surgem. Temos o grupo Melhorar a Aprendizagem, que envolve todos os coordenadores; então há o

¹³ Nota dos autores: Ver <<http://www.kappanmagazine.org/content/92/1/81.abstract>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

¹⁴ # Nota de tradução: *In the Black Box* - a caixa preta é conhecida como um dispositivo, processo ou sistema, cujas entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) (e suas relações) são conhecidas, mas cuja estrutura ou funcionamento não está bom. Em educação, o foco é explorar o potencial de avaliação para elevar diretamente os padrões como parte integrante do trabalho de aprendizagem de cada aluno por meio da reforma das entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) dos acontecimentos em sala de aula. Fonte: <<https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

coordenador Dotado e Talentoso, que é o coordenador da alfabetização na matemática; Jill, que ensina ciências, mas ela é a coordenadora de alfabetização; nós temos um professor de habilidades avançadas, Hugh, ele trabalha conosco; e, então, há um coordenador do INSET chamado Ben. Então, nós somos uma equipe de seis pessoas. Nós, por vezes, envolvemos o coordenador PSHE [*Personal, Social and Health Education* - Educação pessoal, social e de saúde] também ... E eu acho que a gestão prefere que o façamos, porque nenhum de nós é gerente sênior, nós somos todos professores de sala de aula, não somos líderes de qualquer coisa, somos coordenadores, então eu acho que eles gostam que venha de nós, nossas ideias. Então, vamos planejar a próxima conferência de equipe, que será muito sobre os dois alvos para pontuação, que é uma grande coisa, e Avaliação para a aprendizagem, desafiando muito mais nossas crianças.

(Alice, Coordenadora de ensino e aprendizagem, Tecnologia, Champion)

A TLC (*Teaching and Learning Community* - Comunidade de Ensino e Aprendizagem) tem alimentado a equipe e a encorajado a assumir novas estratégias, novas formas de fazer as coisas, um novo pensamento.

(Robert, professor de habilidades avançadas - Arte, Wesley)

Este ano houve cerca de doze funcionários de ensino que já se ofereceram para fazer parte de um grupo de trabalho, nós os chamamos de Habilidades de pensamento (*Thinking Skills*). Começamos pesquisando o que está acontecendo em outras escolas, pois ficou logo evidente que estamos bem para trás porque não estamos fazendo nada e a maioria das outras escolas estão em terceiro ou quarto ano na jornada.

(Laura, Coordenadora de ensino e aprendizagem, AST - professora de habilidades avançadas - Ciências Sociais, George Eliot)

Entusiastas e tradutores recrutam outras pessoas para as possibilidades da política, eles “falam” da política diretamente pela prática, e ficam entre papéis de especialistas e responsabilidades, para tornar a atuação um processo coletivo. A extensão de cooperação e colaboração é muito evidente a partir dos exemplos anteriores. Os resumos ou ideais de exortações das políticas ou textos maçantes são traduzidos em ações; coisas para fazer em situações “reais”. Ou seja, eles se tornam significativos e factíveis, um duplo processo. Em algumas escolas, ASTs (*Advanced Skills Teachers* - Professores de habilidades avançadas)¹⁵, quando há condições de tê-los, eles têm um papel especial no trabalho de tradução.

¹⁵ Nota dos autores: Um AST (*Advanced Skills Teacher* - Professor de habilidades avançadas) é um professor que passou em uma avaliação nacional e foi nomeado para um posto de AST. ASTs concentram-se em compartilhar suas habilidades, por meio de trabalho de divulgação, com os professores em suas próprias e em outras escolas.

Eu sei que algumas escolas têm um monte de ASTs [professores de habilidades avançadas] que dirigem, mais ou menos, o trabalho do ensino e da aprendizagem, não fomos capazes de fazer isso no passado, sabe, nós tínhamos o financiamento. [Mas agora] nós temos um grupo de pessoas que frequentam os diferentes aspectos da aprendizagem e estão promovendo por meio do nosso grupo de líderes da equipe e com os membros da equipe. Paralelamente a isso que nós criamos - nós instituímos o que chamamos de grupos de desenvolvimento de aprendizagem. Agora, cada membro da equipe pertence a isso e eles escolhem um aspecto específico de desempenho.

(Philip, diretor, Wesley)

A rede interativa de deslocamento e mudança das relações entre professores, grupos, equipes e departamentos e os eventos, as atividades, as reuniões, as observações e os comentários que estão ocorrendo envolvem sobreposição, interseção e mútuo reforço e relações produtivas de poder. Essas são relações imanentes no âmbito institucional, profissional e pessoal e nas interações sociais banais.

CRÍTICOS: INSIGNIFICANTES E SILENCIADOS

Há críticas contra o entusiasmo. Certamente, há abundância de “murmurações” em nossos dados, isto é, “desconfortos” que foram expressos sobre política (ver Capítulo 4), críticas corriqueiras que fazem parte da vida cotidiana em quase todas as organizações. Crítica aos princípios e às políticas ficou menos evidente. Por isso, é importante não superestimar o papel de críticos de políticas, como representantes e ativistas sindicais, mas eles contribuem para o trabalho em política e interpretação da política e podem tornar-se significativos no processo de política em certos momentos; ou seja, momentos em que as políticas ou as traduções das políticas ameaçam os interesses dos membros - relacionados, por exemplo, ao boicote de SATs (*Standard Assessment Tests* - Teste de Avaliação de Padrão). Geralmente, no entanto, a sua relação com a política é insignificante e silenciada. Representantes sindicais não foram mencionados em qualquer uma de nossas entrevistas por outros professores como importantes ou influentes no processo da política. No entanto, existem dois aspectos particulares do “trabalho com política”, que são aspectos importantes e contribuições para a interpretação. Primeiro é o monitoramento das traduções de política em relação às condições de trabalho e de serviço e bem-estar dos professores, local e nacionalmente.

Queríamos fazer um pequeno questionário sobre a carga de trabalho dentro da escola... eles [professores de habilidades avançadas] pensaram que eu estava tentando gerar problemas e criar, sabe, uma espécie de rebelião ou algo assim... Na verdade, acabamos de fazer um movimento na carga de trabalho, que foi aprovada na reunião. Eles nunca tentaram interferir muito com a greve, porque tem havido muita estranheza sobre isso em termos do diretor exigir uma lista de pessoas que estão no sindicato.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Nós não estamos fazendo Conversas de Aprendizagem. Acabei de colocar um questionamento a todos e disse, você entende sobre o que elas são, você tem tempo suficiente, quando você as faz? E as pessoas disseram, em geral, eles pensavam que era uma boa ideia, mas eles não tinham tempo. E isso era uma dessas coisas que tinham sido colocadas no topo de suas lições diárias normais. Então, foi uma das muitas iniciativas. As pessoas acham que é uma boa coisa fazer, mas é sobre ter os recursos para fazê-lo apropriadamente.

(Stewart, Ciências, representante da NUT [*National Union of teachers* - União Nacional de Professores, Atwood])

O trabalho interpretativo nesses exemplos envolve olhar para a segunda implicação de ordem da política ou tradução da política para o equilíbrio do trabalho-vida dos professores. Esses sindicalistas ativistas também se baseiam no trabalho feito sobre interpretação da política e textos de políticas produzidos por seus sindicatos local e nacionalmente. Assumir essas questões leva, muitas vezes os representantes sindicais a terem reuniões com diretores, que podem, em teoria, também ser parte do processo geral de interpretação da política.

E é muito melhor do que era; no começo foi bastante pesado. Parecia, regularmente, que você estava progredindo em muitas questões, e, então, acabávamos com exatamente a mesma coisa acontecendo no ano seguinte e as promessas que ele [o diretor] fez, nada foi feito sobre elas. Mas algumas coisas estão começando a melhorar agora e eu acho que ele está escutando mais.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Geralmente, o que eu peguei é que haverá um anúncio em uma reunião de equipe ou algo assim nos avisos que vai dizer alguma coisa sobre a consulta. E, então, basicamente, cabe a mim ligar para ele [o diretor] e organizar uma reunião para ir e falar com ele sobre isso.

(Stewart, Ciências, representante da NUT [*National Union of teachers* - União Nacional de Professores, Atwood])

Ken faz muitas negociações com Stewart, que é nosso representante da NUT, nos bastidores que ninguém fica sabendo.

(Debbie, vice-diretora, História, Atwood)

Em segundo lugar, críticos estão envolvidos na manutenção dos contra-discursos; alguns deles são extraídos do arquivo histórico do discurso do ensino – “o campo da memória” (FOUCAULT, 1972) – isto é, o campo das afirmações que perderam a sua validade geral dentro da diversidade de declarações que presentemente enunciam o professor, mas que não deixam de ser uma fonte de desafios potenciais e de crítica da nova política.

Tudo sobre o sistema incentiva as escolas a colocar cada centavo que eles têm nos alunos limítrofes C/D. Tudo sobre o sistema aponta-os nessa direção e, então, estamos destinados ao *Every Child Matters* [Toda criança importa]. É uma farsa absoluta, porque claramente todas as crianças não importam para a escola da mesma maneira, no mesmo nível, porque o que importa para a escola é: podemos cumprir nossa meta, e todos na vida escolar se tornarão miseráveis por constantemente ter de fazer mais e mais administração, e mais conforme a um sentido robótico do que é bom ensino, até que quem quer que seja que esteja nos investigando pense que eles estão satisfeitos com ela.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Esses críticos mantêm esses contra-discursos vivos em locais como reuniões sindicais e suas “declarações” em algum tipo de circulação na sala dos funcionários e interações departamentais, proporcionando uma maneira diferente de falar e pensar sobre a política. Esses críticos são portadores de uma história coletiva e são, às vezes, irritantes para a política, fazendo interpretações “oficiais” ou narrativas mais difíceis de sustentar ou apenas ligeiramente menos críveis. No entanto, esses opositores de arquivo para a política foram articulados muito frouxamente com os desconfortos mais banais e ambíguos que os professores manifestaram quando valores e políticas estavam desalinhados. Mesmo o que Sanguinetti (1999) chama de “micropráticas de resistência” foram difíceis de encontrar em nossos dados. Ao que Sanguinetti se refere, citando Foucault (1980, p. 190), como uma “[...] economia positiva do corpo e do prazer”, a paixão, o entusiasmo e a excitação da sala de aula são quase todos colocados dentro das incitações da política. Isso não significa que os professores são politicamente inativos em outras partes de suas vidas, que eles não apoiam os seus sindicatos ou vão a manifestações nacionais ou tomar medidas industriais – eles fazem isso! No entanto, houve pouca ou nenhuma

evidência de ligações feitas entre grandes questões políticas “lá de fora” e de demandas mais imediatas e de processos de política na escola.

RECEPTORES: PROFESSORES INICIANTES ENFRENTANDO E DEFENDENDO¹⁶

Não surpreendentemente, a maioria dos professores iniciantes e recém-formados e muitos assistentes de professores, e, às vezes, professores mais experientes, exibem “dependência da política” e altos níveis de conformidade. Eles estão à procura de orientação e direção, em vez de tentar qualquer criatividade. Ou melhor, sua criatividade é fortemente moldada ou articulada com as possibilidades da política. Para os professores recém-formados, a política recai muito diretamente sobre a sua prática em sala de aula. Tem de ser “feita” mesmo se não é entendida – eles não fazem, por definição, sentido da história ou compreensão do contexto no qual se baseiam. A imagem menor domina, a maior é principalmente turva e distante, gerenciar a sala de aula é a realidade primordial. Eles dependem fortemente de “interpretações de interpretações” e são participantes atentos e consumidores de trabalho de tradução. Eles também são, em certa medida, “protegidos” da política por colegas mais velhos, embora estes sejam sujeitos dependentes, mas, ainda assim, eles tendem a experimentar muitas políticas como reificadas e opressivas. O departamento do sujeito é a sua principal realidade e o fio condutor para sua experiência de política. Alguns conseguem e são “lidadores”, outros lutam e são “defensores” – sobrevivência a curto prazo é a principal preocupação. Até professores mais experientes, às vezes, sentem-se oprimidos pela política.

É a política do governo, eles têm de, têm de segui-la, têm de implementá-la.
(Aabid, diretor-adjunto, Ciências Sociais, George Eliot)

Eu acho que parece que somos muito martelados ... espera-se que você faça essas coisas.

(Alice, Coordenadora de ensino e aprendizagem, Tecnologia, Champion)

As pessoas sentem que é de cima para baixo, em vez de baixo para cima; não há uma oportunidade de retorno.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

¹⁶ Nota dos autores: Esta é a mais frouxa e mais diversa das nossas categorias e contém em si um conjunto de diversos posicionamentos em relação à política que variam em termos de sujeito, status, especialização, confiança, compromisso e capacidade.

A política parecia, geralmente, distante das preocupações imediatas e das perspectivas dos novos professores. O primeiro ano de ensino, em particular, foi descrito como “obscuro”, uma questão de sobreviver dia após dia e de estar muito cansado. Como Morgan *et al.* (2010, p. 191) apontam: “Enquanto fatores estruturais remotos podem influenciar fortemente no ensino, é a percepção de eventos no nível micro que incidem mais fortemente sobre a motivação”. A partir dessa posição, a política é algo que vem “deles” – ou a Equipe de Liderança Sênior ou o “governo” ou ambos, e é, na maior parte, algo a ser “seguido”, para ser enfrentado, para se “tirar sentido” ou não, em menos tempo do que é realmente necessário. O trabalho com política nesse nível é uma questão de seguir adiante, embora quase todos os professores mais recentes sentiram-se bem apoiados pelos seus colegas e eram determinados e resilientes. Políticas e prioridades nacionais, institucionais e da “sala de aula” misturam-se e filtram-se, chocam-se e sobrepõem-se na sua prática: embora, em alguns aspectos, alguns dos professores recém-formados sentiram que tinham uma boa compreensão de novas ideias de políticas, tais como esquemas AfL [Avaliação para a aprendizagem] e APP (*Assessing Pupil Performance* - Avaliação de Desempenho de Alunos) de seus cursos de formação universitária que foram construídos em sua prática desde o início.

Os verbos empregados por esses professores são interessantes. Política é “forçada” e “requerida” de você e “impingida” a você e você tem de se “ajustar”; você é “pressionado”, “instruído”, “ordenado”, “martelado”, “espera-se” de você, mas também “medido” e “julgado” pela política. Há pouco espaço para o engajamento ativo aqui, ao invés predomina a conformidade, embora novos professores estavam dispostos a participar de atividades em serviço. Essa é uma linguagem de assalto, um sentido de ser atingido pela política e pelas expectativas da política que cria dependências. Dependência significa uma confiança nos colegas seniores, nos textos locais, nos materiais, nas orientações, etc., gerados por tradutores, que também pode ser o caso em relação a algumas políticas para professores mais experientes. Você apenas tem de “continuar, manter-se no topo das coisas novas que *eles* introduzem” (Molly, GTP - Inglês, Champion).

Meu desafio é continuar e terminar meu período de professor recém-formado e, então, eu acho, vou olhar para o futuro ... e não é um departamento fácil de trabalhar no momento. Há muito atrito e não é tão claro como eu já vi outros departamentos serem.

(Molly, GTP - Graduate Teacher Programme (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

Na minha experiência, se você fizer um dia de treinamento INSET, tem de ser muito, muito prático para os professores. Assim que você faz - quero dizer, nós vamos tentar outro sobre neurociência muito em breve, que pode ser um grande sucesso; nós queremos, de alguma forma, elevar o debate um pouco. E isso vai ser interessante como o que acontece porque, no passado, se você fizesse algo assim, entre metade e três quartos sairia dizendo: “Bem, você sabe, eu não posso aplicar nada disso na minha próxima aula. Sabe, não é uma dica prática que eu possa levar”. E, assim, eu acho que tudo isso é uma pena.

((Justin, vice-diretor, Equipe de Liderança Sênior, George Eliot)

Por um lado, há tentativas de recrutar todos os professores como participantes ativos e criativos em processos de tradução, por meio de atividades em serviço, reuniões, observações e “partilha”. Por outro lado, há a confiança por parte de novos professores nos textos de políticas locais e artefatos e outras formas de orientação que podem levar à padronização (por exemplo, a lição de três ou cinco partes) ou o que Buckles (2010) chama de “ensino e aprendizagem projetado” - que é talvez o que se pretende com a política!

É importante ter esquemas de trabalho que as pessoas podem seguir. (Molly, GTP - Graduate Teacher Programme (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

[As pessoas] não estavam felizes com o INSET porque não diziam para elas o que fazer. Eles querem um caixa de ferramentas - dependência! (Robert, AST - professor de habilidades avançadas -Arte, Wesley)

A escola tem sido muito melhor, você sabe, em termos de nos dizer o que deveríamos estar fazendo, sabe, no dia-a-dia e estas são as coisas que nós precisamos priorizar e estas são as coisas que precisamos focar. (Aabid, diretor adjunto, Ciências Sociais, George Eliot)

Você meio que só segue exatamente o que disseram para você fazer. (Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Parece haver uma fórmula. Eu acho que muitos professores nesta escola podem tirar uma aula boa ou excelente da cartola, apenas seguindo uma fórmula. E então ... e então você pode cumprir todos os quesitos, mas é uma espécie de aula excelente do *Ofsted*, mas, em alguns aspectos, não é uma aula notável.

(Eric, diretor assistente, Geografia, BTEC - Business and Technology Education Council - Conselho Educacional em Negócios e Tecnologia - Turismo, Atwood)

Essa padronização não é, novamente, limitada aos professores mais novos. Táticas de tradução funcionam para produzir respostas comuns aos estímulos da política. Sonja capta as tensões aqui entre criatividade e orientação, risco e apoio.

Todos ensinam as mesmas lições agora. Costumava ser mais um caso de todos meio que por conta própria, sabe: "Aqui está o seu plano para o ano, faça-o da maneira que você achar melhor". E agora todos que ensinam o mesmo bloco e o mesmo ano ensinam as mesmas lições. Eu não sinto que haja tanta criatividade em suas próprias lições. Ninguém vai ficar zangado com você ou qualquer coisa assim, mas ... E, de outra maneira, é fantástico para os professores que são novos, porque eles têm algo para realmente seguir, eles não têm de inventar. Eu não acho que eu tenha uma visão suficiente de longo prazo sobre isso, para ser honesta com você, porque eu suspeito, sabe, há 40 anos era ainda mais individualizado, enquanto que agora é, sabe, "aqui está a estratégia, assim é como você vai ensinar".

(Sonja, Matemática, Atwood)

Há um pouco de discriminação em tudo isso, o que é muito compreensível. A maioria dos professores mais novos focam-se na sobrevivência do dia-a-dia e procuram acertar na sala de aula e responder ao que eles veem que se espera deles – que os *intérpretes* principais priorizam. Além disso, os novos professores educam-se e fazem formação de professores dentro de um regime especial de responsabilidade e "design", e podem não ser capazes de imaginar uma maneira diferente de ser um professor. Eles podem não ter "campo da memória" de "diferentes épocas" no qual se basear, embora a *TES*, o *Guardian*, as revistas sindicais - ou as famílias, no caso das crianças dos professores - podem ser pontos de acesso e recuperação dos discursos desbotados de alguns novos professores.

O departamento do sujeito desempenha um papel fundamental para o novo professor, apesar de eles variarem em sua coerência, seu apoio e sua centralidade à política. Além disso, os departamentos variam em graus de "autonomia merecida" e confiança institucional (ver Capítulo 2), muitas vezes em relação às suas *performances* de produção, que podem ter implicações para a experiência do professor júnior e envolvimento com a política. Algumas disciplinas, como o Inglês, "carregam" culturas dos sujeitos bem estabelecidas, e todos os departamentos são, até certo ponto, "mundos diferentes" (SISKIN, 1991, p. 156) e subestruturas de organização importantes no terreno sociocultural da escola secundária. No entanto, em contraposição às

diferenças departamentais, existem as pressões relacionadas à padronização, à pressão para "desempenhar" (ver Capítulo 4) e às incursões dos "princípios de integração" como "habilidades de pensamento".

Estamos usando habilidades de pensamento, PLTS, para personalizar a aprendizagem, para tornar as aulas mais ativas, para reformar o 3º estágio (*Key Stage 3*) e torná-la mais agradável, para revisar todos os regimes de trabalho, para assegurar a consistência em toda a escola. E sob esse guarda-chuva, um programa de tutor revisto a partir do 7º ano.

(Laura, Coordenadora de ensino e aprendizagem, AST - professora de habilidades avançadas - Ciências Sociais, George Eliot)

No entanto, o "apoio" de infraestrutura e de translação dado e destinado aos professores podem não estar disponíveis da mesma maneira aos assistentes de ensino e de apoio à aprendizagem, e, de fato, muitos parecem estar fora dos circuitos principais do processo da política. Charlie, um assistente de apoio à aprendizagem (*LSA - Learning Support Assistant*) em Atwood, comentou, em entrevista, que ele não tinha estado em um evento do INSET por quatro anos; ele disse que "eles são principalmente para os professores fazer coisas" e descreveu os informes da equipe de segunda de manhã como "realmente apenas para professores", embora "alguns assistentes de apoio à aprendizagem vão". Cheryl, uma assistente de professor em Champion, disse que ela participou da "maioria" dos dias INSET, "mas um monte de assistentes não ... nós não recebemos pagamento pelos dias do INSET". Aqui, novamente, políticas de pessoal, orçamento e currículo se cruzam. Sheila (Atwood), uma das assistentes de apoio à aprendizagem que entrevistamos, explicou sobre como trabalhar com crianças individualmente: "Eu não acho que haja qualquer formação envolvida, apenas uma espécie de conversa com o professor". Laura, uma professora em George Eliot, disse: "nós tentamos [envolvê-los], mas, às vezes, nossos assistentes de aprendizagem tentam retirar-se. Então, eles serão convidados para coisas com toda a equipe, mas eles saem e fazem suas próprias coisas". Assistentes de apoio à aprendizagem, como já observado, normalmente operam nos bastidores da escola e trabalham em grupos que têm uma forte especificidade cultural e desenvolvem sistemas de suporte mútuo. Ao invés de ser inscrito nas culturas profissionais do ensino, Molly (Champion), que começou a trabalhar como assistente e mudou para o ensino por meio do GTP (*Graduate Teacher Programme - Programa do Professor Graduado*), disse: "Temos sorte, temos uma grande equipe SEN [*Special Education Needs - Educação para necessidades especiais*], pelo menos 15, assim eles são uma espécie de

comunidade por conta própria, mas muito solidária”. Assistentes de apoio à aprendizagem e outros trabalhadores de apoio são atores e sujeitos trazidos à existência pela política, e, na verdade, eles incorporam mudanças na forma como as políticas, de toda uma variedade de tipos, trabalham e retrabalham no que significa ser um professor e quem faz o que nos processos de escolaridade e quem faz um trabalho com políticas. Eles incorporam um novo tipo de carreira de política (ver a seguir), com condições de trabalho diferentes daquelas dos professores e estão, em um sentido prático, tanto na periferia da política como são jogadores-chave nas redes sociais heterogêneas da política.

CARREIRAS DE POLÍTICAS

Para alguns professores, a política pode ser uma oportunidade de carreira. A identificação com a política e a experiência em uma área de grande visibilidade da política e postos relacionados de responsabilidade podem ser uma rota para promoção e mais avanço. Esse pode ser o caso para os empreendedores, os entusiastas e os tradutores. Entusiasmo faz você ser notado. No entanto, a relação entre a política e a carreira ficou mais evidente entre a equipe de seniores, para alguns dos quais foram dadas a responsabilidade específica de políticas e requisitados a contribuir com entusiasmo como parte de seu papel. Esse foi mais diretamente o caso para os futuros líderes;¹⁷ eles incorporam a política em um sentido literal, e, portanto, também foram identificados com ambição e promoção acelerada. Ter a política feita “com sucesso” foi importante para a evolução na sua carreira. Suas inscrições como “futuros líderes” também foi um registro muito direto na atuação da política. Outros professores foram, por vezes, cínicos sobre essas carreiras aceleradas e sobre sua relação com a política, e como veículos para obter a política feita.

Eu acho que há um sentimento entre os diretores de anos e os diretores de departamento, aqueles tipos de líderes de médio alcance, que houve uma explosão da alta administração. Temos gerentes mais seniores do que estamos habituados a ter, mesmo nos três anos que eu estive aqui. E todos eles tendem a vir com uma política anexada, como o fulano é responsável por isso, e o beltrano é responsável por implementar aquilo. E isso significa que há mais política acontecendo. Agora, se isso é porque há mais política que vem de cima para baixo, eu não sei, provavelmente é, mas acho que na sala da equipe ela é atribuída aos

¹⁷ Nota dos autores: Um esquema de promoção acelerado. Ver <<http://www.future-leaders.org.uk>>. Acesso em: 28 out. 2010.

membros individuais da equipe. Como temos mais política porque temos mais Equipe de Liderança Sênior.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Então, o que você tem é que eles são todos bem ambiciosos, todos eles têm coisas que eles querem fazer, e o sentimento dos diretores de departamento no ano passado foi que todas essas iniciativas não estavam ajudando as crianças, elas estão ajudando a escola e foi tudo sobre a colocação de algo em seu CV [*Curriculum Vitae*] para que eles pudessem tentar uma promoção. É um jogo que todo mundo joga. Mas quando leva a um monte de coisas que estão sendo trazidas, não leva as pessoas a acreditar na iniciativa.

(Stewart, Ciências, representante da NUT [*National Union of teachers* – União Nacional de Professores, Atwood])

Havia muitos outros professores nas escolas do estudo de caso que tiveram um forte investimento pessoal em aspectos específicos do seu trabalho, como os entusiastas anteriores. Nesses casos, as políticas tornaram-se parte de suas identidades profissionais e de seus compromissos para a prática, mas não de forma tão obviamente relacionada à carreira.

DISCUSSÃO: A LINGUAGEM E O DISCURSO DA POLÍTICA

Os papéis da política e as posições descritas anteriormente combinam-se para fazer as políticas acontecer. O processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade. Em tudo isso, a interpretação e a tradução podem tornar-se desconectadas. Prioridades institucionais articuladas em eventos para a equipe ainda têm de ser transformadas em material para as aulas, em diferentes contextos e em relação às matérias diferentes e às subculturas profissionais, dentro de redes de atores de política heterogêneas.

[Nós] estamos tentando implementar qualquer visão que o Ken [diretor] tenha e tudo o que eles [Equipe de Liderança Sênior] querem fazer para mostrar suas próprias ambições e assim por diante, as suas próprias ideias que eles acham que deveriam ser colocadas em prática. Portanto, estamos à mercê de tudo isso. Eu não acho que haja pensamento suficiente em cada um dos três níveis, governo, diretor e equipe de gerenciamento sênior, como que é realmente para o professor de

sala de aula. Porque nem a equipe sênior de gestão, nem o diretor, nem o governo realmente fazem o nosso trabalho.

(Stewart, Ciências, representante da NUT [National Union of teachers - União Nacional de Professores, Atwood])

Os professores e outros adultos aqui não são atores ingênuos, eles são criativos e sofisticados e eles conseguem, mas eles também estão cansados e sobrecarregados na maioria do tempo. Eles estão lidando tanto com o que eles veem como significativo quanto com o que parece sem sentido, muitas vezes mobilizados em torno de padrões de foco e negligência e empurrões inquietos entre desconforto e pragmatismo, mas quase todos aqueles com os quais conversamos estão, também, firmemente incorporados nos discursos de políticas prevalentes.

Em tudo isso, há uma falta de espaço para “outros” discursos, o arquivo histórico do ensino “democrático” ou “inclusivo” está sempre em perigo de apagamento, vislumbrado em nossos estudos de caso apenas em apartes, e desconfortos ocasionais e murmúrios, ou recuperados fugazmente nos momentos de crise - embora se tivéssemos feito as perguntas de forma diferente...! Esse apagamento parcial está ligado em parte à falta de sociabilidade - à falta de tempo e espaço no dia escolar para conhecer e conversar. Há também algumas evidências aqui de diferentes gerações discursivas, treinados ou educados de forma diferente como professores, com acesso a diferentes arquivos discursivos. Como Mannheim (1952, p. 291) argumenta, localizações geracionais apontam para “[...] certos modos definidos de comportamento, significado e pensamento”; gerações podem apresentar uma consciência distinta e respostas situacionais diferentes. Aqui cada um tende a caricaturar o outro.

Nós, às vezes, dividimos entre aqueles que irão procurar novas maneiras de fazer alguma coisa e aqueles que, de alguma forma, se arrastarão como antes. E, você sabe, se você fosse fazer um gráfico ou levantamento das pessoas que realmente apreciam e tem paixão pelo que eles estão fazendo e aqueles que não, então isso se correlacionaria bastante com aqueles que são flexíveis e aqueles que não são.

(Joe, coordenador da área de Sociologia, Atwood)

No final do dia, se você só ensinar nove aulas por semana, depois lê um livro sobre os diferentes estilos de aprendizagem de Gardner¹⁸ e testa-os em sua sala de aula e tem tempo para planejar as aulas, seria ótimo, porque seria eficaz, não há nenhuma dúvida sobre isso. Se você

gastar mais tempo planejando suas aulas e introduzir algo novo e que envolve novas estratégias, seria eficaz. Mas a maioria das pessoas não tem tempo de fazer isso.

(Robert, Equipe de Liderança Sênior - Arte, Wesley)

Dentro de tudo isso, os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização. Os primeiros são mais claramente vislumbrados por meio do entusiasmo dos professores e da institucionalização de ambição em esquemas como futuros líderes - e a produção de novos tipos de sujeito professor, que precisam de mais investigações (ver Capítulo 7). Há também diferentes posições psicossociais e de valor em relação à política que se relacionam com o sentido de autoestima dos professores, e de realização, e suas emoções e princípios pessoais. Claramente, discursos e suas tecnologias e interpretações autoritárias não operam de maneira uniforme em todas as escolas, os professores são submetidos e agem de formas diferentes. Pode haver diferentes espaços ou pressões em Inglês e Matemática, em oposição à arte e à Educação Física, ou no sexto período (*sixth form*) ou no trabalho com necessidades especiais. No entanto, para estes últimos, estar fora do olhar direto da política tem duplo sentido: pode significar que está carente de recursos ou de outra forma negligenciado, ou ter o seu tempo de currículo invadido ou redistribuído para atender às necessidades da política imperativa (ver BALL *et al.*, 2011). O ponto é que a escola nem sempre é sensata como a unidade de análise para a pesquisa de políticas, e o que queremos dizer com “a escola” em tal pesquisa é tipicamente parcial e negligente. Em contraposição a isso, há poucos espaços de fuga da política; imperativos e exortações são levados muito a sério pelos professores e pelas escolas, como eles fazem trabalho de política em si mesmos. As micro-pressões de sobrevivência, melhoria e de desempenho são tecidas na vida diária da escola por meio de “meticulosos e, muitas vezes, [aparatos de] minuto” (FOUCAULT, 1979, p. 139) de elaboração de políticas. Reuniões, materiais e modelos de “boas práticas” operam sutil e inocentemente para formar “bons” professores dentro dos discursos de política.

A política, então, não pode ser reduzida a um algoritmo (iterações, comunidade, aprendizado, influência ou qualquer outro), mas também a escola

¹⁸ Nota dos autores: Ver <<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>>.

não pode ser reduzida à política. O que surge em nossa análise é a escola como um conjunto social obsoleto, que é revalidado continuamente, sustentado e mudado pelos diversos esforços de redes de atores sociais com interesses e compromissos díspares, mas mais ou menos focados. É necessário reconhecer o lugar da incoerência em tudo isso; políticas (e outras coisas, particularmente as vicissitudes do contexto) produzem uma tendência ao que a teoria ator-rede chamaria de “precariedade”. A escola é constantemente interrompida ou confrontada com expectativas contraditórias, mas isso é uma incoerência que pode ser colocada para funcionar, na maioria das vezes.¹⁹ Essa precariedade é produzida em parte pelas especificidades da política, mas é também inerente às incompatibilidades incorporadas nas demandas funcionais gerais da escolaridade (ordem, aculturação, certificação).

Nossos dados tomados como um todo transmitem uma sensação de sobrecarga e contradição sendo realizada em conjunto por estruturas frágeis, narrativas mais ou menos convincentes e uma grande dose de compromisso cru (de alguns diferentes tipos e graus, para estudantes e para as escolas) e muito boa vontade. Atuações de políticas negociam em um sentido de serviço e com a promessa de realização e “melhoria” em contraposição aos momentos de desilusão. Esses conjuntos são estratégicos e táticos, relacionais e produtivos. As escolas são sistemas clássicos, complexos e simples, compostos de várias partes que interagem, as quais Law²⁰ chama de “práticas confusas de relacionalidade e materialidade do mundo”. Uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a “configuração” e a “reconfiguração” do trabalho. Este visa manter a durabilidade da instituição em face dos efeitos desestabilizadores do contexto, da mudança e da política. Existe o perigo de que, como pesquisadores, tentamos analisar essa incoerência como uma complexidade eficaz e representar a “escola” como mais estável e coerente do que ela realmente é. Estamos capturados pelas narrativas que são contadas por professores da escola.

A resposta da maioria dos professores para isso [a crítica de padrões educacionais] é pensar: “eu tenho de sobreviver, eu tenho de conseguir. Eu tenho de passar por toda minha administração e pelo sistema em

uma semana e tudo o mais, de uma forma que significa que eu tenho a menor pressão sobre mim dessas várias fontes. Então o que quer que seja que eu possa fazer para passar a semana, eu vou fazer e, então, ainda tentarei fazer minhas aulas tão atraentes para mim e para os estudantes quanto possível dentro dos limites do que eu tenho de fazer. “Às vezes, as políticas são boas políticas, mas nem todas elas se conectam”.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

À medida que tentamos sugerir, há uma variedade de posições e papéis dentro dessa incoerência nascente que são vitais para a sua gestão em face das múltiplas demandas políticas e em resposta a elas (BRAUN *et al.*, 2010). As atuações das políticas dentro de tudo isso varia da interpretação à tradução, à prática e ao desempenho. Elas ocorrem em muitos momentos, em vários locais, em diversas formas, em muitas combinações e interações. Atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos *satisficing*²¹ e entusiasmos pessoais. Atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas. Além disso, como veremos no próximo capítulo, e como já evidenciado anteriormente, apesar da complexidade dos processos de atuação, eles “juntam” salas de aula a prioridades políticas abstratas.

¹⁹ Nota dos autores: Pode muito bem haver algumas escolas posicionadas de forma muito diferente em relação à política (por exemplo, no setor privado), em que a continuidade e a coerência são normais.

²⁰ Nota dos autores: John Law, *Actor Network Theory and Material Semiotics* (Teoria de rede do ator e semiótica do material), versão de 25 de abril de 2007, disponível em: <<http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

²¹ Nota dos autores: *Satisficing* - uma junção de “*satisfy* e *suffice*” (satisfazer e bastar), é uma estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução ideal.

SUJEITOS DA POLÍTICA

CRIATIVIDADE RESTRITA E TECNOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS

Neste e no próximo capítulo, queremos “direcionar-nos aos casos”. Ou seja, nós queremos prosseguir nossa análise e nossa conceptualização de políticas nas escolas e, em particular, as “atuações” da política, examinando alguns exemplos específicos, embora, ao fazer isso, queremos re-enfatizar o ponto que já levantamos de que as políticas não são encenadas em isolamento. Como Latour (2005, p. 166) coloca, ações locais “[...] transbordam com elementos que se encontram em uma situação já vinda de algum outro tempo, algum outro lugar, e gerada por alguma outra agência”. O principal foco substancial deste capítulo é sobre política de *padrões*, embora, no final do capítulo, como uma advertência, contrastamos, brevemente, política de padrões com um tipo diferente de política – Aprendizagem de alunos e habilidades de pensamento (PLTS - *Pupils Learning and Thinking Skills*). Isso é feito para esclarecer que diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política.

Nós usaremos algumas das ferramentas introduzidas nos capítulos anteriores e implantaremos ideias tiradas da obra *Vigiar e punir* de Foucault para pensar sobre algumas das maneiras em que as políticas são transformadas em práticas por meio de um complexo de técnicas, de procedimentos e de artefatos - ou “*relações de força*”. Aqui os professores são os encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos, e eles mesmos se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidade e de produção, uma “[...] rede densa de olhares vigilantes e multi-direcionais” (HOFFMAN, 2010, p. 31), que é ao mesmo tempo simples e discreto, mas, felizmente, incompleto. No entanto, em contraste com outros momentos no livro, aqui o professor é ator, objeto e sujeito, “apanhado” em uma máquina maravilhosa da política - especificamente o que foi denominado por Michael

Barber (2010) como *deliverology*^{1-2#}. Os espaços de negociação e de contestação da política são relativa e estreitamente definidos aqui, dominados, em sua maior parte, pela necessidade e pela responsabilidade de os professores “fazerem o seu melhor”. Os professores estão, às vezes, desconfortáveis com isso, mas, em sua maioria, estão “auto dispostos”, como eles medem e comparam seus alunos e procuram extrair “ganhos de produtividade” a partir deles e tentam encontrar um equilíbrio entre os interesses dos estudantes e os interesses “da escola”. Na verdade, os ligamentos de produtividade também são estendidos lateralmente para incluir os pais no aparato dos padrões e consideram-nos como sujeitos da política. Aqui, então, o professor está inscrito em narrativas políticas grandiosas sobre a política que liga seu trabalho em sala de aula com os alunos aos processos de globalização e de competitividade da economia nacional; como líderes do governo de coalizão do Reino Unido David Cameron e Nick Clegg afirmam na segunda frase do prefácio do *2010 Schools' White Paper*^{3#} - *The Importance of Teaching* [Relatório das Escolas - 2010 - A importância de ensinar] - “O que realmente importa é a forma como estamos fazendo em comparação aos nossos concorrentes internacionais. Isso é o que vai definir o nosso crescimento econômico e o futuro do nosso país” (DfE, 2010, p. 3).

Como parte dessas preocupações globalizantes para “corrigir” problemas econômicos por meio da produção de uma força de trabalho que está “adequada à finalidade” na economia do conhecimento, todas as escolas têm de assegurar que os seus padrões estão continuamente aumentando e que aos estudantes está sendo fornecida uma plataforma de competências essenciais, particularmente em literacia e numeracia. O foco (veja a seguir) em padrões é conseguido por meio de um mecanismo nacional muito eficaz de gestão de desempenho que, na Inglaterra, usa indicadores específicos, com base nos resultados dos exames dos alunos, para gerar tabelas de classificação de “produção” (*output*) da escola e estabelecer padrões de referência nacionais. As escolas que não conseguem atingir o valor de referência são consideradas

¹ Nota dos autores: Ver <www.guardianpublic.co.uk/pac-barber-conference-deliverology>. Acesso em: 4 abr. 2011.

² # Nota de tradução: De acordo com Barber, Moffit e Kihn (2011), *deliverology* (*deliver* - entrega) é o processo sistemático de estimular o progresso e produzir resultados no governo e no setor público. Fonte: BARBER, M.; MOFFIT, A.; KIHN, P. *Deliverology 101: a field for educational leaders*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin, 2011.

³ # Nota de tradução: *White paper*, em vários países, incluindo Grã-Bretanha e Austrália, trata de um relatório do governo sobre um determinado assunto dando informações e detalhes sobre futuras leis planejadas. Fonte: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/white-paper>>. Acesso em: 28 maio 2016.

“escolas fracassadas”. O indicador principal são cinco ou mais notas de A* a C no *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) [exame para obtenção do certificado da educação secundária]. No entanto, isso já foi reconfigurado duas vezes, primeiro por *New Labour* [Novo Partido dos Trabalhadores], para incluir a exigência de os alunos alcançar uma qualificação em Matemática e Inglês com nota C ou acima, e, em segundo, pelo governo de coalizão de 2010, que acrescentou Ciências, um idioma e Humanidades à lista de matérias necessárias - criando o que veio a ser referido como *E-Bac*, Bacharelado em Inglês. Defendendo o *E-Bac*, em um discurso para líderes de escolas e faculdades, em março de 2011, Michael Gove, secretário de Estado da Educação, disse que a escolha das disciplinas “[...] não era arbitrária, nem nostálgica, mas com base em países que estão, muitas vezes, se saindo melhor do que nós” (ver www.mikebakereducation.co.uk). O uso e a manipulação de padrões referenciais na Inglaterra e em outros lugares provou ser um mecanismo tentador e decisivo pelo qual os governos podem “orientar” as escolas “a distância”.

Este capítulo explora criticamente como essa orientação “funciona” dentro das escolas, e exemplos concretos serão fornecidos para ilustrar as tensões, as lutas e os recursos que estão envolvidos nas atuações resultantes da política. Em particular, queremos demonstrar como a nova ciência da “*deliverology*” opera nas escolas por meio de articulações discursivas e interativas de “expectativa”, “foco” e “pressão” e indicam alguns dos desconfortos da política e contradições que são criadas como resultado. Com isso, referimo-nos aos conflitos profissionais que os professores têm de lidar ao responder a agenda do “aumento de padrões”. Concluímos com um relato dos professores como *sujeitos das políticas*, colocado juntamente à discussão dos *atores das políticas* do capítulo anterior.

“DELIVEROLOGY” E O “JOGO DE DOMINAÇÕES”

[T]oda criança não importa, o que importa é obter notas de A a C acima de uma certa percentagem.⁴

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Um dos principais compromissos das políticas educacionais e preocupações das políticas do governo do *New Labour* (1997-2010) era “elevar os

⁴ Nota dos autores: Essa é uma referência irônica à iniciativa *Every Child Matters* (Toda criança importa).

padrões” do desempenho escolar, especificamente os desempenhos indicados pelo *Standard Assessment Tests* (SATs – Testes de Avaliação de Padrão) e pelas “aprovações” no *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Essa versão de “padrões” continua a ocupar o centro do palco na política da educação na Inglaterra e é uma grande preocupação do atual governo de coalizão conservador-liberal. A questão de “elevar padrões” tem sido um tema constante nos discursos ministeriais e documentos oficiais. O comunicado de imprensa do Departamento de Educação (DfE) anunciando a publicação do Projeto de Lei de 2011 declarou que: “O Projeto de Lei, publicado hoje, ajudará os professores a elevar os padrões nas escolas. Ele inclui medidas para erradicar o mau comportamento, lidar com o mau desempenho e melhorar a forma como as escolas são responsabilizadas” (DfE, 2011). Sob o *New Labour*, o site do DCSF (*Department for Children, Schools and Families* - Departamento para crianças, escolas e famílias) tinha um local extenso e dedicado aos padrões (www.standards.dfes.gov.uk) e a lista do governo de coalizão “Melhorando os padrões em todas as escolas” como uma de suas prioridades de políticas no site do Departamento de Educação (www.dfe.gov.uk). O “discurso de padrões” da política educacional do *New Labour* foi tanto complexo quanto polivalente; interconectou resultados individuais de alunos à competitividade da economia nacional e às questões da (tão chamada) inclusão social e à oportunidade individual. Como um exemplo entre muitos, há o Relatório Educacional de 2005 *Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils* (Padrões mais altos, melhores escolas para todos: mais escolha para os pais e os alunos) que afirma que: “O objetivo é assegurar que cada escola ofereça uma excelente educação, que cada criança atinja o seu potencial [como indicado e representado por seus desempenhos em provas públicas] - independentemente da sua origem e onde quer que vivam” (DCSF, 2005, p. 7). No entanto, em relação à atuação da agenda dos “padrões” nas escolas, vamos sugerir que as coisas não são assim tão simples!

O discurso de “padrões” trabalha para articular uma versão específica e uma visão do que a escolaridade é e deveria ser - mais, mais alto, melhor! Tal discurso existe em um nível abstrato na política educacional, mas tem a capacidade de organizar e reorganizar, formar e re-formar, posicionar e identificar qualquer e quem quer que exista dentro de seu campo e tem uma “materialidade pesada e temível” (PROBYN, 1993, p. 167), como vamos demonstrar. Esse discurso é “encenado” dentro de instituições, departamentos e salas de aula como: “novas relações entre instituições, novos procedimentos,

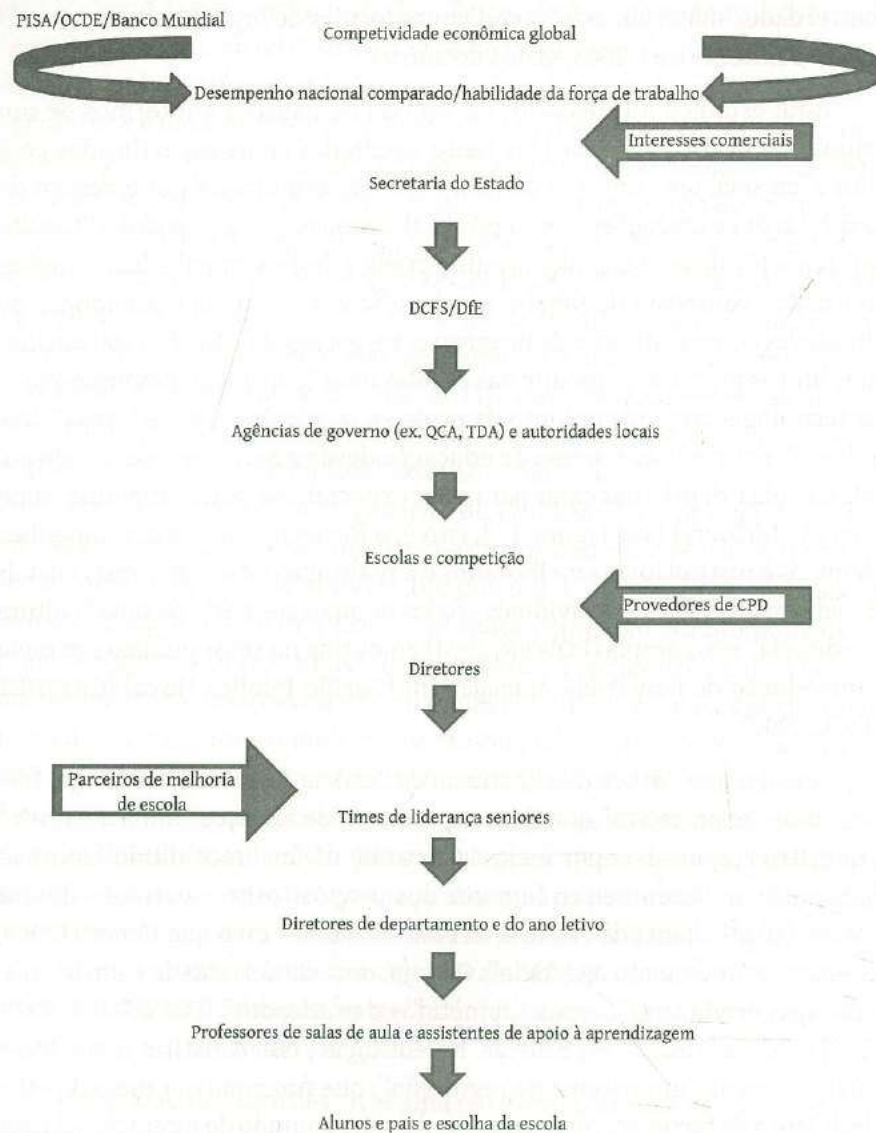
e assim por diante; ‘inculcadas’ como novos modos de ser - novas identidades; e, na verdade, ‘materializado’ como novas formas de organizar o espaço e o tempo” (FAIRCLOUGH, 2003, grifos do autor).

Aqui estamos interessados na agenda de padrões em termos de um conjunto de práticas de atuações tanto suscitadas como especificadas pela política, ou seja, um conjunto de ações que são produzidas por e dentro de interpretações e traduções (ver Capítulo 3). Como política, os padrões “funcionam” por meio de uma tecnologia muito pública de desempenho bem simples, mas eficaz - composta de tabelas de classificação, de médias nacionais, de indicadores comparativos e de progresso, inspeções do *Ofsted* e referenciais. Todos juntos pretendem incutir nas escolas uma “cultura de desempenho”.⁵ Essa tecnologia cria um conjunto de pressões que trabalham de forma “descendente” por meio do sistema de educação desde a Secretaria de Estado até a sala de aula e dentro das casas para criar expectativas de desempenho como “entrega” (*delivery*) (ver Figura 4.1), isto é, o fornecimento de desempenhos sistêmicos e institucionais melhorados e a realização de exames referenciais por cada escola e alunos individuais - todos os quais são parte de uma “cultura de auditoria” mais ampla (POWER, 1994) embutida no setor público por meio da introdução de *New Public Management* [Gestão Pública Nova] (CABINET OFFICE, 2006).

Isso é o que Barber (2007) chama de “cadeia de entrega”; ou seja, hierarquias de “expectativa” que ligam a prestação de serviços “linha de frente” ao ministro responsável por meio da garantia de um “foco nítido” sobre as prioridades de desempenho (em vez dos propósitos) e da criação do que Loveday (2008) chama de “tirania da conformidade” ou o que Elmore (2009) chama de “acoplamento apertado”. Ou seja, uma conformidade e um acoplamento que produzem “corpos submetidos e praticados” (FOUCAULT, 1979, p. 138) e “capacidades” específicas. Na educação, isso constitui o que Jones (2003) chama de “um sistema de regulação”, que funciona por meio do estabelecimento de fortes vínculos entre “[...] o micromundo de interações da sala de aula e os objetivos de nível macro de padrões e realizações”. Nos termos de Foucault, a cadeia consiste em técnicas específicas e bastante banais de governo (algumas das quais são apresentadas a seguir) que dão origem a um método geral de disciplina, produzindo uma transformação geral e essencial.

⁵ Nota dos autores: Ver <<http://lottaguru.com/jeffrey-pfeffer-on-creating-performance-culture>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

Figura 4.1 - A "Cadeia de entrega": transmitindo pressões para desempenho⁶



É um método de reforma do setor público em curso que é aplicado à educação, à saúde, ao policiamento e a quase todas as outras áreas do serviço público.

⁶ Nota dos autores: O QCA (Qualitative Comparative Analysis – Análise Comparativa Qualitativa) foi abolida pelo governo de coalizão, o TDA (Training and Development Agency – Agência de treinamento e desenvolvimento) foi incorporado ao DfE (Department for Education).

É “*deliverology*”, uma ciência de entrega, uma resposta ao “desafio da produtividade” (BARBER, 2007). Em 2001, Michael Barber foi apontado como chefe da Unidade de entrega do Primeiro-Ministro (PMDU – *Prime Minister’s Delivery Unit*), para se concentrar em metas específicas, tais como tempos de espera da urgência hospitalar, testes escolares, tabelas classificativas, criminalidade de rua, transporte, etc.

De acordo com Barber, os elementos-chave da *deliverology* são: o uso de bons dados; definição de objetivos e trajetórias; balanço consistente, regular e frequente (relatórios); entendimento da “cadeia de entrega”; e rastreamento regular do progresso, os quais ficam todos muito evidentes a seguir. Essas táticas produzem “pressões”, “consciência” e “foco” nos padrões no dia-a-dia, como uma nova meta-narrativa de *escolaridade como performances* (desempenhos). Iniciaremos com três exemplos das falas dos professores:

É tudo sobre estar ciente de que as notas aumentem, estar ciente da pressão dos pais, estar ciente da pressão do governo, que vem de alguma forma da declaração de negócios sobre como as crianças devem ser [isso é o que Foucault chama de “normalização”⁷] ... você estar ciente de toda uma série de pressões.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

[T]udo deveria se enquadrar nos padrões.

(Manuel, vice-diretor, TIC, Campion)

Padrões, definitivamente! E há um monte de - professores falam sobre padrões muito mais do que em qualquer outra escola, bem, não em qualquer outra escola. Eu estive nisso antes. Mas, sabe, há definitivamente um foco em padrões.

(Caroline, diretora assistente, Equipe de Liderança Sênior, História, Atwood)

Dentro dessa meta-narrativa do “óbvio”, há pouco apelo para ou espaço para pensar de forma diferente. Atuações são colocadas junto a tecnologias e a invenções que estão prontamente disponíveis e estreitamente especificadas.

⁷ Nota dos autores: Normalização envolve a construção de uma norma idealizada de conduta e, então, indivíduos gratificados ou punidos por conformar-se ou desviar-se dela.

FOCANDO NOS PADRÕES

Em quase todas as entrevistas, em todos os níveis, em todas as escolas, “padrões” são identificados como a principal prioridade, conforme os cientistas da *deliverology* esperariam em relação às escolas como a nossa.⁸ Nas escolas que ocupam outras posições na hierarquia do desempenho, as pressões podem ser maiores ou menos prementes - mas ninguém pode escapar inteiramente. A palavra “foco” é usada repetitivamente em entrevistas para descrever a orientação das escolas e da equipe para a questão dos padrões em todos os níveis. Uma diretora assistente em Atwood (Caroline) usa a palavra 32 vezes em uma entrevista, quase sempre em referência ao aumento dos padrões - como em:

[...] manter realmente um forte foco em você deveria ser, sabe, aumentar dois níveis ao longo de três anos, assim dois terços de um nível este ano e, então, relatar aos pais.

[...] fazer os professores - sinalizar os dados para que os professores fiquem cientes dos estudantes que eles precisam se concentrar ... (ver “triagem educacional” mais adiante neste capítulo).

[...] esse é constantemente o foco, como estão indo esses alunos, o que estamos fazendo para nos certificar, então isso se torna a prioridade de todos.

Então há todo esse tipo de coisa, o que é muito, muito bom e que seria muito melhor se concentrar apenas, digamos: “Ok, vamos manter o foco na Avaliação para a Aprendizagem. Avaliação para a Aprendizagem é realmente importante”.

[...] o foco nos dados, o foco em quem está com baixo desempenho, o que vamos fazer, aprender com os grupos do ano anterior.

E parte do que eu gosto sobre o diretor é que ele está mantendo as coisas muito simples. Foco nos estudantes progredindo; um sistema de disciplina bem rígida. Se eles fizerem alguma coisa, então eles sabem o que vai acontecer com eles.

[...] a coisa boa vai ser sobre manter o foco realmente direcionado e nem sempre, meio que, mudar a iniciativa e... mas apenas manter realmente um foco no básico, realmente, para permitir que os alunos progridam.

[...] o foco pode ser totalmente preparação para o GCSE [*General Certificate of Secondary Education*].

[...] olhar para as escolas que estão indo muito bem, no que eles estão focando? Bem, sabe, eles não estão focando em todas as iniciativas que vem do DCSF⁹ #.

Agora, além da sua relação com as pressões para entregar o mencionado acima, a palavra “foco” é interessante de outras formas. Ela sugere a ideia de fazer valer, em uma visão de perto, um ponto de concentração, trazendo as coisas para a visibilidade. Ela também sugere medidas precisas, organizadas e eficientes. Também é utilizada em relação a diferentes sujeitos e objetos. Ou seja, professores, alunos e escolas, e pedagogias, procedimentos, desempenho, dados e iniciativas, todos esses objetos e sujeitos devem ser “focados” a fim de elevar os padrões. Como Foucault (1979, p. 187) explica, “[...] poder disciplinar” - e isso, na sua essência, é o que estamos tratando aqui - “[...] impõe sobre aqueles sujeitos a um princípio de visibilidade obrigatório ... é o fato de ser constantemente visto, de ser sempre capaz de ser visto, que mantém o sujeito disciplinado em suas sujeições”. (Nós comentamos sobre a visibilidade de um tipo diferente no Capítulo 3 e a onipresença de “observações”.) Um de nós escreveu anteriormente sobre isso e suas implicações para os professores geralmente como *performatividade* (BALL, 2003). O ponto primário e final do foco aqui é sobre os alunos como sujeitos produtivos ou, como veremos, sobre alguns estudantes em particular, e um efeito da sua visibilidade é também a sua classificação, que é “a objetivação daqueles que são submetidos” (FOUCAULT, 1979), mas os professores também são trazidos à luz de julgamento em termos semelhantes.

[A]os vice-diretores do ano letivo foi dada a responsabilidade de olhar os dados e os grupos de estudantes nos quais nós precisamos nos focar, de modo que - isso tem sido construído na cultura da escola.

(Caroline, diretora assistente, Equipe de Liderança Sênior, História, Atwood)

Eu estou um pouco temendo o verão porque este é o meu primeiro resultado do verão como coordenador da área, então não posso dizer exatamente como isso vai ser. Eu sei que os coordenadores das matérias centrais [Inglês e Matemática] têm entrevistas com o diretor imediatamente no início do semestre, que acontece por um número de horas,

⁸ Nota dos autores: Enquanto isso foi um ponto de foco para o nosso estudo e nossas entrevistas, fomos surpreendidos com os dados de todos os tipos que “falaram” das formas pelas quais o desempenho era uma grande preocupação nas escolas do estudo de caso.

⁹ # Nota de tradução: Department for Children, Schools and Families - Departamento para crianças, escolas e famílias.

em que você passa por todos os resultados e muitas perguntas serão feitas... isso é bem desgastante.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

[N]ós só sabemos que temos que fazer bem. Ainda temos alguns professores, indivíduos, talvez, que não estão focados ... a culpa foi colocada nos estudantes, sabe.

(Daisy, professora recém-formada, Matemática, Campion)

Os alunos são materializados como talentosos, limítrofes, com baixo desempenho, irremediáveis, etc. Como as políticas externas mudam o foco em diferentes métricas de desempenho, essas modificações refletem nas alterações de ênfase dentro das escolas para se concentrar em diferentes tipos de alunos.

Nós não estamos autorizados a focar nisso mais [valor agregado], que foi realmente desmoralizador porque, talvez, nós vamos escolher crianças diferentes agora ... houve uma intervenção para os alunos no limite C/D no ano passado, mais do que foi feito no passado e parece que vai ser intensificada.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Assim, enquanto atenção para um indicador de “valor agregado” pode tornar a contribuição para todos os estudantes significativa, o indicador de notas A-C não.

Enquanto as pressões e o foco em padrões não são sempre bem recebidos pelos professores, e vários “desconfortos” foram expressos (ver mais adiante), os processos de trabalho de entrega funcionam na maioria das vezes. Eles “tornam necessários” e naturalizam “resultados” como parte de uma obviedade política, uma “lógica necessitarista” (WATSON; HAY, 2003) que conduz o que as escolas precisam fazer, “óbvia” e “claramente” (veja a seguir para mais exemplos desses termos em uso). A maioria dos professores do nosso estudo parece estar completamente “envolvida” e parte das Tecnologias calculadas de desempenho. Sua “obviedade” não precisa de explicação.

A ênfase do diretor é apenas sempre em resultados, de forma clara.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

A escola está definitivamente muito preocupada com os resultados do GCSE em matemática.

(Daisy, professora recém-formada, Matemática, Campion)

Eles são [Equipe de Liderança Sênior] muito conduzidos por essa nota de A* a C, parece-me ser a coisa número um.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

O diretor quer um pacote de revisão completo a partir de fevereiro.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

Temos um foco muito especial sobre os alunos com baixo desempenho com um foco especial em nossos, sabe, nossos alunos limítrofes C/D em Inglês e Matemática, porque, obviamente, você sabe como nós somos avaliados como uma escola.

(Anjali, gerente do 4º estágio - KS4¹⁰# - Inglês, Campion)

Eu entendo por que eles [Equipe de Liderança Sênior] estão fazendo isso e eles têm de obter todos esses resultados, quero dizer, essa é a parte mais importante, temos de fazê-lo.

(Roger, Matemática, Campion)

A retórica da necessidade legítima, gera e naturaliza um conjunto variado e complexo de práticas e valores, que colonizam uma grande quantidade de atividades escolares e interações professor-aluno, particularmente em relação aos estudantes dos anos 10 e 11, especialmente em Matemática e Inglês (PERRYMAN *et al.*, 2011), em particular na segunda metade do ano escolar, mas, até certo ponto, em todos os momentos e cada vez mais em relação a todos os alunos da nossa amostra de escolas. O totalizante e a individualização do desempenho são disseminados e conduzidos por uma infraestrutura de métodos técnicos como a Avaliação para a aprendizagem, que está sendo implementada nacionalmente e que o QCA¹¹# descreveu em seu site como “[...] uma maneira poderosa para melhorar a aprendizagem e elevar os padrões” (Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100209101751/qcda.gov.uk/4338.aspx>>. Acesso em: 10 jun. 2011). No entanto, essa obviedade também repousa sobre uma forma ou versão de inclusão social, que é construída sobre um compromisso de obter qualificações e credenciais para os estudantes que não foram bem servidos dessa forma historicamente pelas escolas. No entanto, pode-se argumentar que as formas de ensino e aprendizagem envolvidas aqui ainda não estão os servindo bem.

¹⁰ # Nota de tradução: KS4 - Key Stage 4 - nível escolar de alunos com idade entre 14 e 16, que correspondem aos anos 10 e 11 na Inglaterra - são dois anos de escolaridade que englobam o *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) e outros exames.

¹¹ # Nota de tradução: QCA - Qualitative Comparative Analysis - Análise Comparativa de Qualidade.

A herança de pressões e construção de *foco* é evidente em uma matriz complexa de emoção, ansiedade e mudança de papéis e relacionamentos que produzem significados particulares para a prática e os valores, o sucesso e a autoestima - para professores e alunos (REAY; WILIAM, 1999). Esse é um aspecto que, nos EUA, é referido como “teste de alto risco” (THOMAS, 2005).

[V]ocê é constantemente perseguido pelos nomes das crianças que estão melhorando ... você é incentivado a concentrar-se nos alunos que você acha que são aqueles que você precisa se preocupar.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Nós mudamos o sistema pastoral da escola. Tentamos afastar o foco para longe de questões predominantemente comportamentais e mais em direção a fazer os líderes do ano letivo terem uma responsabilidade primordial para a conquista do ano escolar.

(Hazel, vice-diretor, Ciências, Wesley)

Eu tinha um grupo GCSE [*General Certificate of Secondary Education*] limítrofe C/D este ano e isso concentra a sua mente, porque é um grupo com bastante pressão para ensinar, é muito importante que você os leve a Cs ... você só sente que há uma expectativa lá.

(Trevor, recém-formado em Matemática, Atwood)

Matemática e Inglês são agora as disciplinas.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

Para alguns professores (e talvez algumas escolas), a pressão é compensada pela confiança. O grau de ansiedade, especialmente com a experiência dos departamentos¹² de Matemática e Inglês, parecia relacionada ao grau de coerência, apoio mútuo e senso de confiança nas habilidades de ensino dos colegas.

Eu não sinto pressão pessoalmente, porque eu me sinto confiante no trabalho que eu faço e eu acho que a maioria de nós se sente assim no departamento de Matemática.

(Daisy, professora recém-formada, Matemática, Champion)

Como fica evidente aqui, as relações, as técnicas e as expectativas de entrega trabalham nos e por meio dos professores, diretores de departamentos, equipes de liderança sênior, pais e alunos para “focá-los” e seus esforços

¹² Nota dos autores: Essas ansiedades são susceptíveis de afetar os outros como a nova métrica “refoca” as pressões e as expectativas para incluir ciências, línguas e humanidades.

em relação à essa prioridade institucional primordial. Por exemplo, Champion tem “uma contagem regressiva para o GCSEs” na sua página na Internet e publica um calendário de revisão em seu e-zine¹³ semanal para os pais (ver Capítulo 6). O “foco” torna a atuação da agenda de padrões um conjunto de tecnologias e técnicas mais ou menos sofisticado, que é discutido a seguir, dentro do qual “[...] o indivíduo tem de ser treinado ou corrigido, classificado, normalizado ou excluído, etc.” (FOUCAULT, 1979, p. 191), com o objetivo de maximizar a produção de corpos dóceis, mas mentes “produtivas” (ver também Capítulo 6). Como discutiremos no próximo capítulo, até mesmo as políticas de comportamento são agora predominantemente orientadas para a aprendizagem - Comportamento para a aprendizagem!

TRABALHANDO NO LIMITE C/D

A descrição e a discussão sobre essa maquinaria de padrões e desempenho envolvem revisitar, dez anos depois, a análise exemplar de Gillborn e Youdell (2000) do que eles chamam de “a economia de A-C”. No entanto, o foco principal aqui é nas tecnologias (literal e metafórica) que dirigem a maquinaria de entrega, de atuações da política, e não nas suas consequências diferenciais para os estudantes que são “materializados” pelas tecnologias, como em Gillborn e Youdell (2000). Ou seja, o que é motivo de preocupação aqui são as “multiplicidades de processos muitas vezes menores” (FOUCAULT, 1979, p. 138) pelos quais as “pressões” da política - a “cadeia de entrega” - são traduzidas em práticas e articulam “focos”, para todos os preocupados; isto é, as atuações de desempenho e padrões. No entanto, a análise também reitera o ponto de Gillborn e Youdell que um *enfoque* em alguns alunos, como estrategicamente produtivos, significa a *relativa negligência, mas sistemática*, dos outros e padrões de acesso desiguais aos gastos e aos esforços na escola, com o efeito de produzir uma distribuição estruturada de identidades e oportunidades e exclusões com base na etnia, na classe social e no gênero. Contudo, atualmente a “cultura” de desempenho chama a atenção para a “melhoria” de quase todos os alunos, nenhum pode ser inteiramente negligenciado, mas algumas “melhoras” são estrategicamente mais importantes do que outras.

Como explicado anteriormente, o ponto chave de enfoque é produzido pelo sistema de indicadores por meio do qual o desempenho é medido e,

¹³ # Nota de tradução: E-zine: contração de *electronic* e *fanzine* (*fanatic magazine* - revista de fanático) - publicação eletrônica que foca em uma área determinada.

conforme indicado, a métrica de A-C, em particular. Como outros pesquisadores e comentaristas observaram, esse é o ponto em que os esforços e a intervenção pode ter mais efeito em termos de desempenho escolar. *Obviamente*, esse se torna o local de maior atividade e ansiedade, e é isso que gera padrões de negligência. Isso é o que Gillborn e Youdell (2000) chamam de “economia de A a C”, que produz e dirige práticas de “triagem educacional”. Grosso modo, técnicas de monitoramento, rotulagem e atenção seletiva identificam aqueles que podem ser deixados para ter sucesso por conta própria, aqueles que podem ser impulsionados para além do limite C/D com intervenção e apoio suficiente, e os “casos perdidos” restantes.

As crianças C/D têm a primeira escolha de aulas de revisão, as crianças C/D ganham um fim de semana fora caro para que eles criem um vínculo ... as crianças C/D ganham mentores e motivadores que se destinam a persegui-los e forçá-los a pensar sobre trabalho o tempo todo. Uma enorme quantidade de orçamento vai para a fronteira C/D.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

Eu gostaria de pensar que temos todos como alvo, eu certamente gostaria de pensar dessa forma. Talvez inconscientemente todas escolas terão como alvo as fronteiras C/D. E, para ser honesto, nós temos os nossos professores mais experientes tendendo a ensinar essas classes... Não estou feliz apenas focando nisso, mas em Matemática fazemos isso o tempo todo ... temos aulas no contraturno, sessões de almoço com eles, que parecem bastante populares.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

[E]ssas crianças que estão na linha limítrofe, tirando-os da matéria que eles poderão repetir e dedicar mais tempo em Inglês e Matemática, em vez de continuar com aquela matéria que eles não vão obter nota.

(Molly, GTP - *Graduate Teacher Programme* (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

[O]bviamente, como todos os outros, a linha limítrofe C/D é o nosso primeiro grupo-alvo.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

[O]s meus eram o conjunto inferior de modo que eles não foram alvo da mesma forma ... *obviamente*, o grupo inferior não era, se nós tivéssemos um par de Cs, seria incrível ... eles são grupos medianos e obviamente grupos medianos são aqueles que poderiam obter Cs, *obviamente*, o grupo top ficará bem, ... fizemos um monte de atividades extras quando

os tiramos da Educação Física e coisas desse tipo e trabalhamos com eles. Nós tomamos dias do calendário quando eles fizeram Matemática e Matemática extra.

(Daisy, professora recém-formada, Matemática, Champion)

A cadeia de entrega, como pretendida, é colocada em cena por meio de um acréscimo de minúcias. Tudo isso se torna parte da vida normal das escolas, torna-se entranhado nas rotinas, nos padrões de trabalho, nos pressupostos e nas perspectivas. Na verdade, é impossível superestimar a importância disso na vida da escola, como um complexo de vigilância, de monitoramento, de acompanhamento, de coordenação, de relato, de registro, de alvo, de motivação. Como Fairclough coloca, novamente usando a metáfora da cadeia:

O poder é exercido não apenas em determinados tipos de eventos, mas nas cadeias de eventos que são moldadas por cadeias de gênero relativamente estabilizadas e institucionalizadas, e o equilíbrio entre cooperação e conflito na negociação de diferenças de interesse está condicionado à cadeia de eventos e à cadeia de gênero, não apenas ao evento específico. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 10).

Em todas as quatro escolas de estudo de caso, houve uma enorme gama de atividades, iniciativas, programas e intervenções como respostas às pressões da política. Estes eram principalmente voltados àqueles alunos sobre quem foi julgado que eles teriam um impacto positivo a curto prazo com o efeito resultante de impulsionar o desempenho global da escola em termos de indicadores nacionais, mais especificamente a percentagem de estudantes que obtinham cinco ou mais notas de A* a C nos exames do *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Algumas dessas iniciativas foram limitadas a uma escola, mas a maioria foi utilizada por todas as quatro escolas, e relatos e cobertura da mídia sugerem que essas técnicas sejam disseminadas:

As escolas estão cada vez mais focadas nos alunos médios em uma tentativa de “bajular” as tabelas de classificação oficiais, de acordo com pesquisa realizada pelos Democratas liberais. (PATON, 2009).

A lista a seguir mostra uma gama diversificada de técnicas frequentemente muito imaginativas sendo aplicadas em nossas escolas de estudo de caso que se sobrepõem e se reforçam mutuamente.

- “Mike e Ben estipularam cerca de 20 estratégias de intervenção de como eles iriam fazê-lo ...” (Roger, Matemática, Champion).
- Aulas de revisão na Páscoa.

- Aulas de revisão no sábado (pagamento extra para professores).
- Aquisição de professores de revisão e treinadores de exame.
- Alvo em grupos marginais (limítrofe C/D).
- Encontros regulares de alunos-alvo com a Equipe de Liderança Sênior.
- “Mudança de mentalidades da equipe” (Duncan, diretor assistente, Geografia, Wesley).
- “Desafiar a equipe” (Hazel, vice-diretora, Ciências, Wesley).
- Uso de dados para identificar os alunos com baixo desempenho (ver a seguir).
- Clubes de trabalho do curso.
- Programas para superdotados e talentosos.
- Orientação.
- Atividades complementares.
- Viagens escolares/ fins de semana internos, “fomos a Dorset com um grupo de crianças que são superdotados e talentosos” (Duncan, diretor assistente, Geografia, Wesley).
- Entrevistas com alunos com “baixo desempenho” pela Equipe de Liderança Sênior.
- Fotografias na sala dos professores dos alunos-alvo (“há 35/36”) - tornando os professores cientes de quem são.
- MTLs (*motivational team leaders*) - líderes de equipe motivacional - (equipes de cinco alunos por professor).
- Cartões/pontos - “nós lhes damos uma rosquinha” - um prêmio para “positivos”.
- Reuniões após horário escolar.
- Alteração da banca examinadora.
- “Outro grupo foi ao centro de Westbourne ... e outro grupo para outro lugar” (Duncan, diretor assistente, Geografia, Wesley).
- Metas de escola (“73% de A* a Cs este ano”).
- Abordagem da Liga, criação de equipes e competição entre meninos.
- Encontro com os pais para levá-los a bordo e apoiar seus filhos” (Hazel, vice-diretora, Ciências, Wesley).
- Planejamento de reuniões - estabelecer a estratégia do ano.
- Clube de Matemática.
- *Software* e *site* para revisão (por exemplo, Minha Matemática/*SAM learning*¹⁴#).

¹⁴ # Nota de tradução: Serviço de estudo *online* que de forma independente trabalha para melhorar as notas no GCSE. Fonte: <<https://www.samlearning.com/>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

- Escrever aos pais.
- Introduzir os alunos cedo aos exames/ rastreamento rápido/ repetição de exames.
- Mover os alunos das matérias repetidas para mais tempo em disciplinas centrais.
- Intervenções durante o tempo de registo do grupo do tutor.
- Uso de *software* para rastrear o desempenho do estudante/testes regulares e repetidos.
- Horário para as aulas de revisão intensiva (Matemática substituindo a Educação Física).
- Sessões um a um com conselheiros das autoridades locais.
- Fazer com que os alunos monitorem seu próprio progresso.

A pressão para o desempenho é colocada em cena por meio dessas intervenções. Espera-se que todos os professores, especialmente aqueles das disciplinas centrais (PERRYMAN *et al.*, 2011), mobilizem um conjunto de atividades orientadas que irão maximizar o desempenho dos alunos na média de A* a C. Ensinar e aprender são “adaptados” aos processos de “produção” (ver mais adiante). No entanto, em certa medida, a experiência de pressão e a extensão do foco será fluxo e refluxo em todo o ano escolar.

No início do semestre, todo mundo está focado nas políticas do tipo ensino e aprendizagem e até o final muito na definição de metas, e em pânico.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

[N]ós somos chamados para ter uma reunião para dizer, quando nos sentamos com nossas listas de estudantes-alvo, o que estamos fazendo para aqueles alunos individuais ...por isso, nós prestamos contas diretamente ao diretor em termos de grupos-alvo do GCSE [*General Certificate of Secondary Education*].

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

[O]bviamente, você faz treinamento extra e você vai fazer as aulas de revisão de Páscoa e coisas assim.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

[Á]lguém trata de encontrar-nos com esta grade [calendário de revisão] e nós a preenchemos... todos os dias algo está acontecendo... apenas parece grotesco... há páginas e páginas disso... de repente você percebe as coisas pelo ponto de vista dos alunos, é horrendo.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

Essa “insistência reduplicada” (FOUCAULT, 1979, p. 180) é outra tática de disciplina e seu efeito é alcançar os resultados pretendidos, não a punição ou a dissuasão para seu próprio bem. Tentamos espelhar essa reduplicação e essa insistência em nossa implantação de dados neste capítulo. Mesmo assim, só citamos seletivamente os dados relevantes que temos sobre esse tópico.

[N]ós começamos o enriquecimento, que são atividades pós-escolares em Matemática, bem em outubro ... todo o departamento de Matemática voltou-se a isso a cada semana ...no último mês, antes dos exames, elaboramos um calendário em que eles tiveram Matemática três horas por dia em alguns dias e duas horas por dia em outros.

(Daisy, professora recém-formada, Matemática, Campion)

Temos materiais de revisão feitos para quadros digitais que todos nós produzimos ao longo dos anos.

(Sonja, Matemática, Atwood)

[N]ós estávamos conversando no outro dia, por que não estamos intervindo no 7º ano, quando eles estão um pouco mais maleáveis?

(Roger, Matemática, Campion)

Com algumas exceções, a ênfase das intervenções está em uma *criatividade muito limitada*. Elas envolvem uma *inventividade previsível* e quase sempre se concentram em “ensino estratégico” e “aprendizagem estratégica”¹⁵ com pouco esforço para uma “aprendizagem profunda”. Ou seja, uma ênfase nas formas de ensino e aprendizagem que são firmemente orientadas às exigências para aprovação de exames, isto é, conhecimento de curto prazo e “aprendizagem de superfície” (MARTON; SÄLJÖ, 1976).¹⁶ Informação em vez de compreensão!

Eu não gosto da ideia de alimentação forçada de informação nas cabeças das pessoas para que elas sejam aprovadas em exames, eu não acho que nenhum professor goste. Mas isso é o que você acaba tendo de fazer.

(Roger, Matemática, Campion)

¹⁵ Nota dos autores: Isso caberia dentro da discussão do neoliberalismo e da “sociedade mercantil” na conclusão.

¹⁶ Nota dos autores: A abordagem de “alcance” ou *estratégica* para a aprendizagem pode ser resumida como uma forma muito bem organizada de aprendizagem de superfície, em que a motivação é obter boas notas. O exercício da aprendizagem é entendido como um jogo, de modo que a aquisição da técnica melhora o desempenho (ver www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm). Acesso em: 16 fev. 2010 e Marton e Säljö (1976)).

MONITORAMENTO: “ELES PODEM CLICAR EM UMA CRIANÇA”

Essas técnicas de “repetição - insistência reduplicada” (FOUCAULT, 1979, p. 180), por sua vez, dependem cada vez mais e fortemente sobre a coleta e a análise de dados, em medição e em monitoramento, usando, muitas vezes, sistemas de *software*. Estes fornecem uma série de “[...] pequenas técnicas de notação [que trabalham para] organizar fatos em colunas e tabelas” (FOUCAULT, 1979, p. 190) para representar os estudantes. Eles geram, então, taxonomias - que “[...] tornam possível a medição de quantidades e análise do movimento” (FOUCAULT, 1979, p. 149), ou seja, “melhoria”. Esses artefatos e dispositivos de política contribuem para um novo tipo de profissionalismo técnico e um processo de atuação que se articula no âmbito dos procedimentos e das manipulações de avaliação.

Levou um bom tempo para trabalhar com os *Middle Leaders*¹⁷ e perceber que os dados estão lá para que eles utilizem, que eles deveriam usar dados para identificar o baixo desempenho... portanto como é que eles vão responder a isso... eles podem cavar mais fundo se quiserem, eles podem clicar em uma criança e saber mais ...

(Hazel, vice-diretora, Ciências, Wesley)

Considerados em conjunto, esses pequenos detalhes e “atos de astúcia” produzem “a coerência de uma tática” (FOUCAULT, 1979, p. 139). Eles trabalham juntos para gerar um método geral para elevar os padrões. Eles exemplificam a forma de “disciplina” que Foucault retrata como realizada por meio da meticulosidade, da exigência e da ninharia. As tecnologias de monitoramento que são utilizadas estão se tornando cada vez mais refinadas, cada vez mais específicas.

[E]ntão, esta é a nossa avaliação que você acabou de ver lá. Então, quando eles vêm, eles vêm com *Key Stage 2*¹⁸, que eu converti em duas casas decimais por interpolação. O alvo do 7º ano será de 14% sobre isso ... a partir da linha de melhor ajuste, parecia que um aumento de 14% era um número decente para trabalhar ... é uma boa linha se você está utilizando percentagens, não é As, Bs e Cs.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

¹⁷ # Nota de Tradução: *Middle leaders* são diretores de departamentos nas escolas cujo trabalho foca-se em levar as equipes de professores a implementar estratégias para suas aulas de forma a torná-las excepcionais.

¹⁸ # Nota de tradução: *Key Stage 2* (traduzido aqui como 2º estágio) corresponde a quatro anos de estudo, normalmente conhecidos como Anos 3, 4, 5 e 6 para alunos entre 7 e 11 anos de idade.

[H]á um monitoramento muito mais de perto de como os estudantes estão progredindo, há muito mais ênfase na análise dos dados. Qualquer estudante que não está cumprindo seus três níveis de progresso ao longo dos dois estágios seria um foco de intervenção.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

Gestor de avaliação [software comercial], é muito bom porque ele pode calcular para você se eles estão no alvo e aparece codificado por cores e bonito quando você faz um gráfico. Ele ajuda você a selecionar as pessoas que talvez você não percebeu. Mas é muito delimitado, é como uma máquina que de repente é tudo, você está nessas categorias e espera-se que você vá a todos esses espaços.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Os sistemas de software de medição e monitoramento para progresso são necessários, os quais são implantados em todas as quatro escolas do estudo de caso, e outros em diferentes departamentos, que são utilizados para obter uma “[...] distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1979, p. 141) – mas estes não são levados a ocupar “posição(ões) fixa(s)”, pelo menos não em todos os casos. Por meio dessas técnicas, o espaço educacional é transformado em “uma máquina de aprendizagem” (FOUCAULT, 1979, p. 147), uma máquina para “supervisão, hierarquização e gratificação” (FOUCAULT, 1979, p. 147). A escola torna-se um “centro de cálculo” (LATOURE, 1986, p. 235), um espaço no qual a informação é usada por profissionais de forma legítima. Claramente, esse é um refinamento e uma hiper-intensificação do que escolas estaduais inglesas como instituições têm sempre feito.

Usamos o SIMS [software comercial], assim nós fazemos nove coletas de dados semanalmente em que nós lhes damos notas de atitude em cada cinco; com base no novo sistema PLTS (Personal Learning and Thinking Skills – Habilidades pessoais de aprendizagem e pensamento) e, em seguida, você também os nivela de acordo com os níveis curriculares nacionais. (Molly, GTP - Graduate Teacher Programme (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

Esses são lucros a serem tirados a partir dessas tecnologias de monitoramento e recuperação. Provedores comerciais já oferecem uma gama de softwares de rastreamento, ambientes virtuais de aprendizagem, software de revisão e outros materiais (ver Figura 4.2).

No entanto, a máquina não é infalível. Quando as coisas dão errado, a cadeia de entrega atua sobre aqueles “responsáveis”, e pressões renovadas e ainda mais firmemente focadas são exercidas.

[Q]uando tivemos nossos terríveis resultados de verão, o diretor e o vice-diretor vieram falar, por um longo tempo, com todo o departamento, e, basicamente, nós fomos severamente repreendidos pelos resultados, então eu não acho que ela [coordenadora] foi capaz de proteger alguém de qualquer coisa ...muito mais ênfase neste ano em tornar a coordenadora responsável por sua equipe... você, de certa forma, se monitorará em fazer essas coisas... Nós fomos apoiados um pouco mais na condução dos resultados: apoiados, obviamente tendo mais exigências sobre você.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

Figura 4.2 - Tecnologias comerciais de avaliação



CUSTOS

Há custos de vários tipos envolvidos aqui além do software. Fundos específicos são atribuídos para apoiar essas intervenções, que podem ser usados de outras maneiras, incluindo a aquisição de professores de agência, passeios, fins de semana e visitas, pagamento de horas extras para professores

e tutoria, produção e compra de materiais de revisão, etc. Assistentes de apoio à aprendizagem (LSAs - *Learning support assistants*) são também atribuídos para apoiar intervenções alvo específicas. As escolas foram capazes de aplicar, mas não sempre obter, dinheiro do “orçamento de intervenção”, que fazia parte do Fundo de Padrões administrado pelo DCSF¹⁹. Outros fundos foram destinados especificamente para as intervenções. Existem também custos em termos de distribuição de tempo, esforço e atenção dos professores que também fazem parte do processo de racionamento descrito anteriormente, e há custos de oportunidade em relação a outros tipos de trabalho em sala de aula e outros tipos de experiências de aprendizagem que não são atendidas. Há todos os tipos de questões aqui envolvidas nas formas pelas quais recursos finitos são alocados e focos de desempenho e equidade podem ser implantados para apoiar muitos tipos diferentes de distribuições.

Temos uma agência externa para fazer as sessões de férias da Páscoa.
(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

[É] incrível quanto tempo você gasta correndo atrás das crianças para frequentar essas coisas.
(Sonja, Matemática, Atwood)

[N]ós tivemos examinadores vindos da comissão de exames. Eu não acho que funcionou tão bem ... nós podemos fazê-lo em casa, no futuro, ao invés de pagar o Edexcel [Conselho de Exames] um monte de dinheiro.
(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

[C]usta à escola um monte de dinheiro para refazê-los [os exames].
(Molly, GTP - *Graduate Teacher Programme* (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

[V]ocê obtém mais apoio, você tem mais orçamento ... contrabalança.
(Daisy, recém-formada em Matemática, Champion)

[A meta] determina a alocação de Assistentes de apoio à aprendizagem
(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

E, certamente, eles estavam falando sobre algumas aulas extras depois das aulas regulares, talvez pagas, para as crianças que estão nesse limítrofe C/D.

(Douglas, líder do ano letivo, Matemática, Wesley)

¹⁹ # Nota de tradução: DCSF - Department for Children, Schools and Families - Departamento para crianças, escolas e famílias.

Esse é o novo esquema do governo que eles vão pagar os professores dinheiro extra para fazer horas extras de aulas na base do um-a-um, 25 libras a hora. É um processo bastante difícil, os vices identificam os estudantes que são limítrofes, que se beneficiariam do um-a-um. É bastante controverso, porque você terá pais dizendo “essa criança está conseguindo, por que meu filho não consegue?”

(Molly, GTP - *Graduate Teacher Programme* (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

Para as escolas esses custos são também investimentos. Em primeiro lugar, no retorno imediato, eles podem gerar, em termos, impulso nos resultados dos exames, e, em segundo lugar, como resultado, fazer a escola mais atraente para os pais dentro da economia de desempenho local (ver Capítulo 2).

DESCONFORTOS

Há, também, custos emocionais que surgem a partir da estreiteza do “foco” e das pressões para “melhorar” que restringem as atuações de “padrões”. Nem todos os professores estão convencidos das retóricas de desempenho, e muitos professores não estão convencidos todo o tempo. Alguns desconfortos foram expressos em entrevistas, mas expressões mais públicas de preocupação pareciam passar despercebidas em face às pressões de desempenhar e os riscos do mau desempenho. A tecnologia não responde ao desânimo ou à dissidência, e opera não com o sucesso ou a sinceridade de qualquer uma das suas especificidades, mas pelos efeitos combinatórios e implacáveis de sua miríade de constituintes. Na verdade, as responsabilidades que são geradas pela cadeia de entrega significam que muitos professores têm dificuldade em estabelecer uma posição ética clara em relação à *techne* de desempenho.

Toda essa pressão sobre o limítrofe C/D é obscena de muitas maneiras ... é incrivelmente divisório entre as crianças que têm esperança e crianças que não têm. E por mais que a senhora que coordena o departamento dos alunos com necessidades especiais esbraveje a cada ano: “E as crianças que estão com F e desejam obter um E?”, a escola vai dizer: “Sim, não. É uma pena, mas essa é a política do governo, então nós estamos colocando cada centavo que temos, cada gota de esforço que temos, nas crianças no limítrofe C/D”.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

[M]as o foco é realmente em fazer o melhor para as nossas crianças, [mas] eu acho que nós estamos mais focados nos resultados, por isso temos mais de um olho sobre a avaliação.

(Nicola, coordenador da área de Inglês, Atwood)

[S]em dúvida que as pessoas que vieram com essas ideias seriam capazes de justificá-la totalmente em termos de maximizar as oportunidades de vida dos alunos.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

Grupos de tutoria do 9º ano estão agora dissolvidos e um grupo de tutoria vai agora receber intervenção durante os períodos de matrícula; agora eu sinto que isso vai um pouco longe.

(Martin, coordenador da área de Matemática, George Eliot)

Isso significa que muito mais esforço é colocado em crianças que estão no limítrofe C/D do que as crianças que estão com D/E. E você pode questionar se isso é justo.

(Sonja, Matemática, Atwood)

Nós optamos por colocar nossos 11º anos atuais para fazer o exame de línguas cedo... foi uma decisão controversa em termos de ser capaz de justificar por que você está colocando aquelas crianças cedo no... como elas se sentem se elas não tiverem no passado, nosso foco tem sido no exame ... e alguns querem refazer para obter notas mais altas, o que derrota o objeto. Alguns de nós pensávamos que era uma boa ideia, alguns de nós não.

(Molly, GTP - *Graduate Teacher Programme* (Programa do professor graduado), Inglês, Champion)

O que está em destaque nesses exemplos são as tensões imanentes entre os interesses da escola e os interesses dos alunos. Nem sempre é claro se os estudantes em geral, ou alguns estudantes em particular, são bem servidos pelas estratégias e pelos métodos para a melhoria do desempenho. Em alguns exemplos, é a percentagem A* a C no todo e os interesses competitivos da escola que são o foco de atenção, em vez de necessidades individuais dos estudantes ou o bem-estar dos alunos. As retóricas e as razões que são exploradas não são sempre convincentes, mesmo para os principais protagonistas. Pragmatismo e necessidade trunfam responsabilidades mais amplas em face aos alunos.

Eu acho que, às vezes, a Equipe de Liderança Sênior não concorda com as políticas que estão chegando, e as fazem de qualquer maneira ... [o

diretor] iniciou sua apresentação dizendo: “Obviamente essa é uma questão controversa, mas isso é o que temos de fazer para o *Ofsted*.”

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Em sua prática diária, os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e pobreza de tempo. Kelchtermans (2003, p. 995) argumenta que as “[...] emoções dos professores têm de ser entendidas em relação à vulnerabilidade que constitui uma condição estrutural do trabalho de ensino”, que é muito evidente aqui, mas ele também diz que “[...] emoções refletem o fato de que crenças profundamente mantidas sobre boa educação fazem parte da autocompreensão dos professores”. Nessas escolas, essa vulnerabilidade trabalha, muitas vezes, contra ou abafa essa autocompreensão.

Eu acho que nessa escola nós realmente, por vezes, matamos a criatividade. Estamos tão - é tão dirigido, como temos de fazer isso, temos de fazer isso, nós temos de fazer isso.

(Rachael, coordenadora da área de Educação Física, George Eliot)

Nós não falamos sobre as políticas governamentais e novas iniciativas ... estamos tão ocupados que nós não realmente falamos sobre coisas desse tipo. Eu acho que é uma vergonha.

(Aabid, diretor adjunto, Ciências Sociais, George Eliot)

Como Mahony *et al.* (2004, p. 78) escreve: “[...] cada vez mais há conjuntos de regulamentos e as exigências e as expectativas construídas em torno daqueles professores que estão no pico da sua experiência profissional e que ainda não têm a autonomia para definir como eles trabalham”. Em outro sentido, o que profissionalismo é e o que autonomia é, e, portanto, o que significa ser um professor “experiente” são todos redefinidos dentro da política.

UMA INFRAESTRUTURA DE “MINÚCIAS MALICIOSAS”

Juntamente ao “trabalho” de competição e referencial, que dirige o foco no desempenho nas e dentro das escolas e animam a cadeia de entrega do desempenho, há também um conjunto de programas (estadual e comercial, como indicado anteriormente) e alguns novos “profissionais disciplinares” (negociantes) que contribuem com uma infraestrutura de desempenho, ou com uma “anatomia” ou “física” do poder como Foucault colocaria. Em particular, houve (até abolida pelo governo de coalizão) um sistema de “apoio”

compulsório para escolas - Parceiros de Melhoria da Escola (SIPS - *School Improvement Partners*) - para oferecer “[...] desafio profissional e apoio para a escola, ajudando a sua liderança a avaliar o seu desempenho, identificar prioridades para melhoria e planejar mudanças efetivas” (DCSF, 2009, p. 3). O primeiro dos quatro princípios orientadores para o trabalho do parceiro de melhora foi “[...] concentrar-se no progresso do aluno e realização ao longo da escala de capacidade” (DCSF, 2009, p. 3). Além disso, os parceiros “necessitam[vam]” de acesso aos “dados principais” sobre sua tarefa, incluindo, entre muitas outras coisas: “arranjos de políticas de gestão de desempenho”, “análise de dados das escolas do RAISEonline²⁰”, “análise de dados do Fundo Fischer Family para a escola” e os dados do Rastreador de resultados do aprendiz” (DCSF, 2009, p. 17-18). SIPS²¹, no âmbito local, foram executados ou “mediados” pelos Serviços de Melhorias da Escola (SIS - *School Improvements Services*) da autoridade local - eles ainda podem ser “comprados” por escolas se assim o desejarem.

Além disso, enquanto procuramos indicar que as tecnologias de desempenho levam a padrões de foco em determinados alunos e à relativa negligência de outros, o SIPS e outros programas como Avaliação de Desempenho de Alunos (APP - *Assessing Pupil Performance*) procuram abordar toda a gama de habilidades. APP é uma abordagem estruturada para avaliar periodicamente matemática, leitura e escrita de modo que os professores podem: acompanhar o progresso dos alunos do 1º ano até o final do 6º; usar informações de diagnóstico sobre pontos fortes e fracos dos alunos.²² Materiais da APP definem uma linguagem para avaliação que se destina a ser usada em salas de aula e que os inspetores do *Ofsted* esperam ver em uso; embora a APP não seja obrigatória nas escolas, atualmente muitas escolas estão usando os materiais como parte de seu repertório de intervenções. Tudo isso enfatiza ainda mais as materialidades da atuação, o significado dos atuantes não humanos em redes de relações das políticas e as relacionalidades da atuação, o conjunto diversificado de atores e entidades que se mobilizam em torno do “problema” de padrões.

²⁰ # Nota de tradução: Departamento do *Ofsted* que permite que as escolas analisem os dados de desempenho em maior profundidade, como parte do processo de autoavaliação. Disponível em: <<https://www.raiseonline.org/about.aspx>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

²¹ # Nota de tradução: De acordo com a própria organização, seu foco é melhorar os resultados de crianças e jovens adultos por meio de apoio de alta qualidade às escolas e aos serviços de melhoria para as escolas. Disponível em: <<http://sipseducation.co.uk/>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

²² Nota dos autores: Ver <<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/18522>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

Para ambos, aluno e professor, essa matriz técnica de “minúcias maliciosas” (FOUCAULT, 1979, p. 226) produz “[...] uma disciplina indefinida: uma interrogação sem fim, uma investigação que poderia ser estendida sem limite a uma observação meticulosa e cada vez mais analítica” (FOUCAULT, 1979, p. 227). Esse é um sistema “celular” que é simultaneamente inclusivo e exclusivo por meio do seu uso constante de divisões. Os alunos são ambos “marcados” (como estando fora ou além da redenção) e “alterados” (ver APP anteriormente) (como sujeito a mais intervenção). Um ou outro está no primeiro plano em diferentes pontos da carreira escolar dos alunos.

JOGADAS DIFERENTES PARA GENTE DIFERENTE

Nosso foco até agora, neste capítulo, foi sobre os subjetificações disciplinares de uma política específica e um tipo particular de política. É importante reconhecer que as diferentes políticas, ou mais precisamente os tipos de política, posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos das políticas. Narrativas diferentes do professor e do ensino são discerníveis no âmbito das diferentes políticas, que também moldam o que significa ser um professor, um aprendiz e o que significa ser educado. Nesses aspectos, a política faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, inventa-os, produ-los, articula-os e o que ou quem eles podem ser. O ensino é definido dentro de regimes de políticas e discursos de políticas que os sugerem como profissionais - ao menos até certo ponto. Assim, queremos contrastar o que chamamos de políticas *imperativas*, como “padrões”, com aquelas que chamamos de *exortativas* dentro das quais relações muito diferentes de poder são realizadas (tratamos disso novamente no Capítulo 5).

Políticas imperativas/disciplinares como aquelas envolvidas na agenda de padrões produzem um sujeito da política principalmente passivo, um “profissional técnico”, cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega, especialmente nas disciplinas de alto-risco (BALL *et al.* 2011; Maguire *et al.* 2011). Um pouco de julgamento reflexivo é necessário desse professor; na verdade, pode-se argumentar que é “necessário” que o julgamento seja suspenso e desconfortos éticos colocados de lado. Como MacBeath (2008) coloca, “garantia” é dada aos professores, esse é o seu papel. Os professores são reativos e restritos na forma e nas modalidades de suas respostas. Atuação e criatividade aqui são estritamente definidas e

principalmente sem originalidade, embora haja sempre espaço para invenção dentro dos termos das estruturas formais da prática. No entanto, as múltiplas “intervenções” que são desenvolvidas para impulsionar o desempenho dos alunos são repetidas quase exatamente em todas as nossas escolas de estudo de caso. Podemos pensar nelas como *políticas legíveis*; professores, particularmente aqueles das matérias que “contam” diretamente para os principais indicadores de desempenho, são colocados sob pressão para submeter-se às disciplinas de necessidade; essas necessidades conectam-se de forma divergente sobre diferentes partes da escola. Eles não localizam o professor-leitor como um local de produção de sentido, mas apenas como o receptor de leitura fixa, predeterminada. Políticas e práticas escolares são *produtos*, em vez de *produções*, que são articuladas dentro de uma “lógica linear” (BUCKLES, 2010) - como a “cadeia de entrega”. Professores (e alunos) são consumidores dos textos da política, que são “intransitivos” e sérios (BARTHES, 1970, p. 4), embora seja possível ver formas de “jogos” e “fabricação”, que vão em torno de medidas de desempenho como uma espécie de criatividade e resistência. Conformidade é fundamental - a aceitação ou a rejeição são as únicas opções. A justificativa para tais políticas é extrínseca - resultados (realizações de testes e exames), em oposição à lógica “intrínseca” e legitimação de PLTS (*Pupils Learning and Thinking Skills* - Aprendizagem de alunos e habilidades de pensamento - veja a seguir). O problema da educação aqui é definido pela política como um dos padrões e a necessidade de elevar os padrões, representada nos resultados e nas medidas quantitativas. Na verdade, um “discurso de performatividade” é definido sobre e contra um “discurso humanista” (JEFFREY, 2002) e privilegiado por um conjunto de “correlações” e “exclusões”.²³ As formas de ensino e aprendizagem envolvidas são, na maior parte, “tradicionais” e superficiais - são formas de “aprendizagem de superfície”.

As pressões externas sobre a escola para atender determinadas metas sempre irão substituir qualquer coisa que uma escola queira fazer que seja individual sobre aprendizagem personalizada. E uma vez que a maioria das escolas são levadas ao extremo, com a equipe trabalhando horas-extras, eles não serão capazes de introduzir nada de substancialmente novo que se encaixaria naquele programa.

(Joe, coordenador da área Sociologia, Atwood)

²³ Nota dos autores: Essa é talvez uma educação para um fordista imaginário, economia de competências básicas?

A escola aqui é representada como uma cifra de política do governo, política que vem de fora, e que se “sobre põe” às particularidades, às prioridades ou aos princípios locais e que coloca o “ensino e a aprendizagem desenhados” em cena (BUCKLES, 2010, p. 7). Por sua vez, em geral, as necessidades de desempenho e os interesses competitivos de professores, departamentos e escolas são priorizados sobre e contra os dos alunos.

O trabalho interpretativo/político da equipe de liderança sênior é decisivo e inequívoco em relação aos “padrões” e define condições estreitas e bem definidas para a atuação da política. As relações de poder são explícitas. Há pouco ou nenhum espaço para interpretações “alternativas” da política. As equipes de liderança sênior atuam como agentes de política, aplicadores de políticas, ou como “líderes adequadamente ajustados” (WRIGHT, 2001; BUCKLES, 2010). Mesmo que, às vezes, os membros se distanciam das mensagens que eles transmitem e das pressões que eles fazem valer; outros deleitam-se com as oportunidades para a exatidão.

No nosso último dia de treinamento (INSET - *In-Service Training day*), há duas semanas, o novo quadro do *Ofsted* entrou, particularmente o foco em dados brutos em vez de valores contextualmente agregados, que terão implicações em quem nós nos focaremos em termos de intervenção e coisas. Ken [diretor] foi mais diplomático, mas outros membros da equipe de liderança sênior, quando eles estavam nos apresentando, basicamente disseram: “Nós não gostamos disso, mas estamos na lista para uma inspeção sem-aviso, nós só obtivemos um “satisfatório” da última vez, estávamos “bem” antes, nós vamos ter de fazer isso de qualquer maneira”.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

A sensação que eu tenho da administração sênior e diretores geralmente é, se concordam com a política ou não, é totalmente nada a ver com eles, se eles são educacionalmente a favor ou não eles sentem que, quero dizer, eu não quero ser grosseiro, mas eles são literalmente um tipo de efeito de rabo preso.

(Neil, Inglês, assistente do departamento, representante do sindicato, Wesley)

UMA RESSALVA: DIFERENTES TEMAS DE POLÍTICA

Em contraste com e ao lado dos imperativos e das pressões embutidas na agenda dos padrões, existem outras políticas *exortativas/de desenvolvimento*

em jogo nas escolas, como PLTS [*Pupils Learning ad Thinking Skills* - Habilidades de Aprendizagem e Pensamento dos Alunos], que *podem* permitir um sujeito de política ativo, talvez um profissional mais “autêntico” que traga juízo, originalidade e “paixão”, como alguns professores colocam, sobre o processo político, embora este seja atenuado pela natureza de toda a resposta da escola ao PLTS e se os departamentos têm ou não uma escolha na implementação do PLTS. No todo, essas são políticas mais escrevíveis que oferecem uma “pluralidade de entradas” (BARTHES, 1970); elas são produções em vez de produtos, o professor como produtor tem “acesso à magia do significante” (BARTHES, 1970, p. 4) e os “prazeres” da produção - daí as possibilidades de paixão. Um sentido do que é escrevível, de criatividade e de construção de sentido é transmitido por Gareth (vice-diretor do sexto período (*sixth form*), História, Campion):

Aprendizagem Personalizada é uma espécie de termo guarda-chuva para um monte de coisas que já estão em andamento, sabe... estilos de aprendizagem e coisas assim que precisam fazer parte, e diferenciação, todos esses tipos de coisas que se amarram, para mim, para significar Aprendizagem Personalizada. Agora, eu meio que espero que isso seja o que o Governo pense que é também, eu não sei...

As incertezas aqui e as suas oportunidades contrastam com a absoluta e clara certeza de políticas de desempenho. Políticas como essas também podem ser ignoradas, ou desvalorizadas ou marginalizadas, elas podem ser espaços de atraso ou negligência ou re-embalagem criativa.

Olhei para o PLTS e eu pensei, isso é do meu ponto de vista - não estou convencido.

(Nick, vice-diretor, Atwood)

Temos de decidir o quão longe nós vamos acreditar no SEAL²⁴ secundário. A autoridade local também ainda estava decidindo quanto peso dar a isso.

(Bryan, diretor assistente, Wesley)

No entanto, é muitas vezes o caso de que a seleção de atenção é feita por alguém, Equipes de Liderança Sênior ou gestores intermediários, para

²⁴ # Nota de tradução: SEAL - *Social and Emotional Aspects of Learning* (Aspectos sociais e emocionais de aprendizagem). O SEAL é uma abordagem para promover habilidades sociais e emocionais que sustentam uma aprendizagem eficaz, comportamento positivo, assiduidade, eficácia pessoal, saúde emocional e bem-estar de todos os que aprendem e trabalham nas escolas secundárias. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/social-and-emotional-aspects-of-learning-seal-programme-in-secondary-schools-national-evaluation>>. Acesso em: 14 jun, 2016.

outros, por exemplo, professores juniores (ver Capítulo 3). Como Aabid (George Eliot) observa: “É mais filtrada, assim eles escolhem as melhores partes, eu suponho, e depois implementam-nas...”. Alguns dos nossos entrevistados estavam entusiasmados e excitados por esses tipos de políticas de desenvolvimento e suas possibilidades - leitura, teoria, CPD (*Continuing Professional Development* - Desenvolvimento Profissional Continuado) e visitas a outras escolas para observar boas práticas de todos os tipos são exercidas sobre a “coprodução” de materiais, de organização e de prática. Práticas muitas vezes surgidas como uma bricolagem de invenções e empréstimos de diversas fontes. Aqui, os professores estão envolvidos na produção de textos locais originais, métodos, artefatos e pedagogias que geram um sentido de “propriedade” da política. O “problema” da educação definido por esses discursos de políticas é o de *aprendizagem*. Ou seja, como um processo e um conjunto de habilidades e disposições, e uma disposição de reflexividade por parte dos alunos contra a “saída” ou desempenho. As formas de aprendizagem envolvidas aqui podem ser descritas como “profundas”, uma espécie de “novo” progressismo centrado na criança que é, quando tomado pelo valor nominal, significativo para os professores e baseado nos interesses do estudante.²⁵ Há um gênero diferente de “conexões delicadas” aqui.

A coisa intrigante em nossos estudos de caso é que os professores se deslocam entre essas diferentes formas de política, esses diferentes profissionalismos e subjetividades e modalidades, em sua maior parte, com facilidade não reflexiva. Isso é indicativo talvez do ensino contemporâneo como “um estado liminar de ser” - que é um estado de estar no “limiar” ou entre dois planos existenciais diferentes, sendo um sujeito essencialmente incoerente (ver “dissonância” a seguir), tanto racional e apaixonado, complacente e inventivo. Como Rachael (George Eliot) diz: “Eu sinto que eu posso mudar as coisas ... Eu segui com meu caso, ele é extremamente favorável ... é tão dirigido, como que nós temos de fazer *isso*, temos de fazer *isso*, temos de fazer *isso*”.

O estado liminar é normalmente caracterizado pela ambiguidade, pela abertura e pela indeterminação, mas não houve nenhuma evidência clara de desorientação em nossos dados. Em parte, talvez, porque não há tempo nem espaço para a maioria dos professores refletir sobre as contradições embutidas aqui, eles estão “trabalhando duro” (Anjali, Campion), embora as possibilidades

²⁵ Nota dos autores: Essa é talvez a educação para um imaginário econômico pós-fordista?

de pensar sobre a política e “fazê-la” de maneiras diferentes variam em todo o ano letivo, “a época de abril/maio é louca” (Anjali).²⁶

Eu acho que no início do semestre, coisas como a Afl [*Assessment for Learning* - Avaliação de Aprendizagem], todo mundo está muito animado; em seguida, na metade do semestre, todo mundo está se preocupando com coisas como: “Eu não passei uma lição de casa e eu tinha de passar duas até a metade do semestre”. E, então, no final do semestre, todos, de alguma forma: “Oh, meu Deus, eles estão um quarto abaixo...” Eu acho que, no início do semestre, todo mundo está focado em seu ensino e nas políticas de tipo de aprendizagem e, no final, muito na definição de suas metas e em pânico.

(Naomi, Educação Religiosa, Atwood)

Há um forte sentido ao longo dos dados do domínio de “lidar” e “manter-se” e de estar cansado e, às vezes, sobrecarregado, que trabalham contra uma consideração sistemática de contradições, embora estas são, por vezes, observadas de passagem. Em certa medida, os problemas que essas contradições representam são “resolvidas” pelas impossibilidades do trabalho. Algumas vezes parece que os professores não “fazem política” - a política os faz. Essa é a mais recente iteração do longo prazo e permanente “intensificação” do trabalho dos professores.

Há o perigo de que se sente como se fosse mais papelada, mais burocracia. Mas em termos de mudanças de ensino e de aprendizagem que são feitas, fica muito claro porque elas são trazidas e, finalmente, porque cada mudança de política é feita. Mas, sabe, é o velho ditado de que é apenas mais trabalho e menos tempo.

(Robert, Artes - AST - professor de habilidades avançadas, Wesley)

Ficamos cansados, mas, sabe, eu acho que como uma escola nós apenas vamos em frente. Eu não acho que qualquer um de nós simplesmente pare. Temos uma queixa e um lamento sobre o fazer ... Eu não sei, nós apenas vamos em frente, eu acho, e, depois, no final, nós estamos meio que... estamos de joelhos.

(Anjali, gestor do 4º estágio - KS4, Inglês, Campion)

Há um sentido, eu acho que, no momento, de um monte de gente lá que está bastante desgastada pelo número de políticas que estão lá que não [inaudível] permitem que eles façam o seu trabalho.

(Joe, coordenador da área de Sociologia, Atwood)

²⁶ Nota dos autores: Ver também Stoll e Stobart (2005).

O grande número e diversidade de políticas em jogo, definidas em relação às exigências de rotina do dia de trabalho, trabalha de encontro, a maior parte do tempo, ao que Hoyle (1974) chama de “profissionalidade estendida”, dentro da qual o professor adquire habilidades de mediação entre a experiência profissional e a teoria educacional; embora nós vislumbramos alguns exemplos de tal mediação incorporados no trabalho de tradução (discutido no Capítulo 3). Pelo contrário, em muitos locais e na maioria do tempo, o ensino é colocado em cena em curto prazo e é pragmático, um malabarismo de ritmo, de seleção e de ordem complexo e sofisticado. “Você simplesmente o ignora, você esquece sobre ele e apenas ensina as lições. É muito mais fácil na sala de aula” (Beth, líder do ano letivo (7º), Inglês, Atwood).

Esse sujeito professor flexível (ou instável), com toda a sua incoerência, tem sido produzido ao longo do tempo por meio de políticas e os atos da política, e a inevitabilidade da política em muitos planos, em muitas formas e em muitos aspectos da vida escolar. Esse é um assunto relativamente superficial, definido mais pela capacidade de resposta do que de princípio, pragmatismo em vez de reflexão, ação em vez de juízo, cada um desses aspectos está presente, mas de forma desigual, mais uma vez como foi observado no capítulo anterior. Escolas, diz Fullan (2001, p. 109), frequentemente lutam com uma falta de coerência, “[...] o principal problema não é a ausência de inovações, mas a presença de muitos projetos desconectados, episódicos, fragmentados, enfeitados superficialmente”.

No entanto, como temos tentado indicar, diferentes tipos de política colocam em primeiro plano ou “chamam” diferentes tipos de professores e diferentes qualidades docentes e, assim, fazem diferentes tipos de carreiras e diferentes tipos de satisfações mais ou menos possíveis. Esses são paradoxos das políticas. Elas são versões de escolaridade e do professor, que contradizem e coexistem em vários níveis do discurso. Elas encenam versões diferentes de ensino e aprendizagem, do professor e do aluno, do que significa ser educado.²⁷ Escolas privilegiam essas versões diferentes em momentos diferentes (conferências e sessões para a equipe, CPD (*Continuing Professional Development* - Desenvolvimento Profissional Continuado) e monitoramento de desempenho). Contudo, para a maior parte, estas permanecem sem resposta ou são evitadas.

²⁷ Nota dos autores: Duas narrativas mestres contrastantes de ensino são incorporados aqui, agrupamentos distintos e regularidades específicas de declarações - veja o Capítulo 7.

ATUAÇÃO DENTRO DE UMA “LÓGICA DE CONFORMIDADE”

Estamos escrevendo aqui tanto da política quanto da escola como generalidades. Pode não haver fuga de alguns imperativos das políticas, mas enquanto as políticas envolvem os professores e chamam a sua atenção de formas diferentes, elas também chamam a atenção de diferentes professores. Especialistas de vários tipos estão sujeitos a políticas específicas, mas podem ser periféricos para outras políticas mais gerais. Há espaços nas escolas onde alguns tipos de políticas não chegam ou são relativamente insignificantes, mas esses espaços são também reconfigurados ao longo do tempo *pela* política. Diferentes espaços dentro das escolas têm os seus momentos no brilho da política, mas, em alguns casos, esses momentos são poucos e distantes entre si. Para reiterar, as escolas não são *uma peça*, elas são complexamente estruturadas e culturalmente diversificadas - em termos de geografia, departamentos e culturas de sujeitos (GOODSON, 1983), serviços de apoio, identidades profissionais e distribuição dos alunos. Essas diversidades e distribuições também produzem espaços de evasão e criatividade e diferentes formas de ser professor e fazer ensino - diferentes possibilidades de atuação. As políticas também têm o seu tempo bem como o seu lugar. O ano letivo tem ritmos e pressões que variam. “Padrões” e suas ansiedades inerentes dominam muito tempo e mais ainda em determinados momentos, mas há períodos, como após exames e antes do Natal, quando outras prioridades assumem ou dentro das quais professores e alunos podem pensar sobre essas partes da vida escolar que não são medidas ou testadas de forma alguma.

Neste capítulo, procuramos principalmente mapear as maneiras pelas quais uma determinada política viaja pelo sistema escolar e é encenada em escolas por meio da tecnologia de entrega. Há, como demonstrado, e em contraste com outros tipos de políticas, pouca necessidade/oportunidade para a tomada de sentido em relação à obviedade disso - padrões. Procuramos indicar as formas pelas quais a lógica do desempenho entra e envolve políticas institucionais e prioridades, prolifera as interações mais imediatas entre professores e seus alunos e afeta o modo pelo qual os professores pensam sobre si mesmos e seu trabalho. Ela também desconforta, desestabiliza e reconforta os valores dos professores. Torna “o que fazer pelo melhor” incerto e difícil. As atuações que vemos aqui não são as dos próprios professores em qualquer sentido simples. Elas são criativas e sofisticadas, mas elas são definidas dentro de uma lógica de conformidade, de imperativos de desempenho e de

competição. Esse exemplo de atuação também destaca novamente as combinações “de” políticas entre atores, textos e objetos. Em particular, “grades”, quadros e sistemas de *software* são elementos fundamentais de atuação da política (ver também Capítulo 6) e também pontos de partida no “transporte incessante de informação” (KOYAMA, 2010, p. 44), que juntam a sala de aula ao departamento, à escola, à autoridade local, às tabelas de classificação, às referências nacionais, às comparações internacionais, como centros de cálculo, sempre deixando “traços rastreáveis” e estabelecendo continuidades entre as ações dos professores e os objetivos políticos - uma cadeia de entrega!

SUJEITOS DA POLÍTICA

FAZENDO POLÍTICA DE COMPORTAMENTO NAS ESCOLAS

As escolas sempre tiveram uma preocupação premente e pragmática com a gestão do comportamento dos alunos. Além disso, comportamento é um “problema” que os governos - ambos de esquerda e de direita - utilizam para demonstrar que eles levam a educação a sério. É uma arena que sempre atrai a atenção da política a partir tanto de dentro como de fora da escola e ao lado dos discursos de padrões que nós tratamos no capítulo 4; comportamento é um dos discursos dominantes da escolaridade. Comparados aos padrões, no entanto, o comportamento e a disciplina e sua gestão e organização nas instituições e por indivíduos estão em maior medida abertos para o que Spillane (2004) denominou de “tomada de sentido”. Comportamento é uma área de educação infundida com discursos de longa data e agonistas e conjuntos de diversos profissionais com anexos para diferentes interpretações do o que e o porquê da gestão de comportamento (por exemplo, SLEE, 1995, 2011). Mais do que em muitas outras áreas da política, a política de comportamento é, portanto, um local onde os conflitos profissionais e as diferentes abordagens para a “tomada de sentido” podem vir à tona - solo rico para a nossa investigação de atuações de políticas. Entre os principais profissionais que “fazem” o comportamento nas escolas - não apenas os professores e a gestão de seniores, mas também TAs (*Teaching assistants* - assistentes de ensino) e LSAs (*Learning support assistants* - Assistentes de apoio à aprendizagem), mentores de aprendizagem, oficiais de comportamento e assiduidade, etc. - dinâmicas de poder e hierarquias permanecem, mas a prática e a pragmática podem desfocar algumas distinções. Comportamento e disciplina também são claramente uma área que é suscetível a diferentes padrões de atuação durante todo o ano letivo, com o final do ano acadêmico ou semestre susceptível de ser relativamente descuidado, em contraste com o início. Diferentes práticas e regras podem ser aplicadas ao sexto período *versus* os mais abaixo na escola e dentro de diferentes conjuntos ou grupos de ensino. Assim, é um local de

política que é muito mediado pelo tempo, pelo local e pelos atores de política (júnior bem como sênior) com diferentes formações profissionais, perspectivas e táticas práticas.

Como avaliações e padrões, a política de comportamento é também uma arena chave para oportunidades de negócios. As escolas são alvo do privado, bem como fornecedores sem fins lucrativos que oferecem uma gama de soluções personalizadas e prontas destinadas a resolver problemas de comportamento. Ao atuar a política de comportamento, existem modas e estilos distintos de gestão de comportamento, técnicas, tecnologias e procedimentos que são comercializados e distribuídos pelas escolas. A motivação para que as escolas se envolvam com essas atividades comerciais é óbvia, comportamento é uma preocupação fundamental que todos levam a sério - desde governo até professores, ou pais. De muitas maneiras, uma escola que pode demonstrar um forte histórico de gestão de comportamento, uma abordagem única ou melhoria considerável nessa área, será vista como uma escola "bem-sucedida".

Neste capítulo, vamos nos concentrar em três aspectos específicos da atuação da política de comportamento. Em primeiro lugar, vamos examinar o comportamento como um dos principais discursos de escolaridade; é uma arena da política que deve ser atendida e é uma parte integrante das escolas como instituições. Como tal, a política de comportamento foi submetida a uma série de reiteraões nos discursos do governo e da escola. Em segundo lugar, vamos explorar conflitos em filosofia e pedagogia que levam a diferentes versões de "fazer" política de comportamento nas escolas. Aqui nós estamos olhando para os conjuntos de pessoas "fazendo comportamento", suas motivações, suas filosofias e suas práticas, e às contestações e aos conflitos que estes podem levar no âmbito das escolas. Em terceiro lugar, vamos considerar os regimes prescritivos de se fazer política de comportamento, em contraste com as suas diferentes interpretações e traduções entre política e prática e os locais físicos e emocionais em que a política de comportamento é realmente encenada nas escolas. Ao estudar como a política de comportamento é "feita" nas escolas "reais", em muitas escolas especializadas a disposição em torno de comportamento é muitas vezes localizada em espaços periféricos - em "unidades de inclusão", no piso térreo inferior ou edifícios do outro lado do *playground* - escondidos e fora de vista. No entanto, o comportamento é simultaneamente uma grande preocupação, parte da face pública e a reputação da escola tornando-a institucionalmente tanto marginal como central. Nós

iniciaremos o capítulo perguntando por que discursos disciplinares estão em circulação e de que forma esses discursos assumem, antes de olhar para o "fazer", a atuação da política de comportamento em nossas escolas de estudo de caso.

DISCURSOS DE COMPORTAMENTO: PROLIFERATIVOS, GIRATÓRIOS E INVERTIDOS

Comportamento, gestão de sala de aula e "controle" do estudante têm sido sempre áreas de preocupação e atividade para "[...] os elaboradores de políticas, para as escolas e seus professores" (POWELL; TOD, 2004, p. 1). Uma busca nas 95 entrevistas realizadas neste projeto revela que o termo "comportamento" foi mencionado 1.098 vezes no todo¹ e não há como negar que lidar com questões de comportamento constante, em sua maioria de baixo nível, é cansativo e cansa os professores:

Eu acho que o comportamento é bem pobre. E eu acho - e eu tenho falado sobre isso recentemente - Eu acho que mudou desde que cheguei aqui, mesmo em apenas sete anos. E eu estive conversando com professores que estiveram aqui por mais tempo do que eu e eles concordam comigo. Há muito mais um sentido de benefício e, sabe, os alunos ouvirão seus iPods bem felizes nas aulas sem realmente saber por que não há nada de errado com ele; ou responder aos professores. Você pode lidar com um monte disso com humor, mas há - há comportamento difícil aqui. Pode ficar um pouco desgastante.

(Sonja, Matemática, Atwood)

A preocupação com o comportamento e a disciplina nas escolas é altamente visível mesmo, ou talvez especialmente, para aqueles que estão fora das escolas; comportamento é uma das questões mais proeminentes em debates na mídia sobre escolaridade, como até mesmo uma varredura superficial na imprensa inglesa evidencia (por exemplo, RICHARDSON, 2010; FIELDING, 2011; ROFFEY, 2011). Nas escolas, gestão de sala de aula e de comportamento tornam-se os sistemas formais, as tecnologias, por meio dos quais a instituição impõe e mantém a sua opinião de ordem. Em se tratando do indivíduo, a incapacidade de gerir esse aspecto do repertório profissional do professor pode sinalizar uma incapacidade de ensinar ou que a própria escola está "falhando". Além disso, o comportamento da escola tem sido um motivo constante de "pânico"

¹ Nota dos autores: Nós perguntamos sim sobre a política de comportamento nas entrevistas, assim essas menções não foram necessariamente espontâneas.

social e moral de forma mais ampla (SLEE, 1995). Algumas das preocupações atuais sobre comportamento e ordem são movidos por medos sociais mais amplos que caracterizam o que Beck (1992) vê como a “sociedade de risco”, ou seja, há preocupações sobre o potencial da fragmentação social e o caos que são, por vezes, tomados para tipificar o mundo moderno. Há temores sobre os “perigos” da vida moderna, criminalidade e uma percepção de que a ordem social e a civilidade estão sob ameaça (PUTNAM, 2000). Existem preocupações sobre aumentos alegados de ilegalidade e violência. Por vezes, este “atravessar” a vida escolar, por exemplo, uso de drogas e esfaqueamento. Uma resposta tem refletido em um aumento significativo na demanda das escolas “salvaguardar” seus alunos, bem como promover atitudes sociais positivas e disciplinares. Simultaneamente, as escolas situadas em um ambiente de mercado tiveram de atender às pressões da escolha dos pais. Os pais querem escolher escolas para os seus filhos que proporcionem ambientes seguros e ordenados, bem como alcancem bons resultados em tabelas de classificação de desempenho (a ênfase nos “padrões” discutida no Capítulo 4). Em consequência, a produção, a circulação e a atenção aos códigos claros de disciplina e de comportamento têm sido parte desse processo de mercado – apenas como parte do mundo cotidiano da gestão da escola.

Os governos do *New Labour*² (1997-2010) priorizaram “padrões” nas escolas e, em tentativas incessantes para otimizar os níveis de escolaridade, a atenção de políticas do governo também se concentrou no papel do comportamento em moldar as possibilidades de aprendizagem. Essa iteração da política foi processada como *Behaviour for Learning* (Comportamento para aprendizagem) (ver, por exemplo, www.behaviour4learning.ac.uk ou o Sir Alan Steer relatar sobre comportamento - STEER, 2005, 2008, 2009) e refere-se às tentativas das escolas em melhorar o rendimento por meio de um esforço contínuo para garantir um ambiente “seguro e protegido” de aprendizagem para todas as crianças (DCSF, 2009). O domínio do comportamento para aprendizagem sob o *New Labour* não significa que outras visões concorrentes de “comportamento”, “controle” e “disciplina” não existiam, mas sim que o foco da política ostensiva naquela época - que coincidiu com o nosso trabalho de campo - era capturado em um conjunto específico de textos e práticas de políticas que marginalizavam e deslegitimavam alternativas em certa medida. A mudança de governo em maio de 2010 para a coalizão conservadora-liberal

² # Nota de tradução: *New Labour* refere-se ao Novo Partido dos Trabalhadores da Inglaterra.

trouxe consigo uma ênfase renovada no comportamento. O manifesto do Partido Conservador prometeu dar aos “diretores e professores novos poderes de disciplina duros” (CONSERVATIVE MANIFESTO, 2010, p. 51). Esse movimento para uma versão “dura” de disciplina, no entanto, ainda opera sob a égide de elevar os padrões que são intitulados, tanto no manifesto quanto no primeiro projeto de lei da Educação do governo de coalizão, publicados em janeiro de 2011 (DfE, 2011a). O projeto de lei apresentou extensões nos poderes dos professores para revistar os alunos à procura de itens proibidos, para emitir detenções no mesmo dia, para proteger os professores de falsas acusações feitas por estudantes e deter bancas de apelação para reverter decisões das escolas sobre exclusões (DfE, 2011a). Dando a isso um giro discursivo adicional, o comunicado de imprensa que acompanhou o projeto de lei usou uma linguagem forte e emotiva para ilustrar esses pontos: “A lei vai dar aos professores poderes para procurar itens que perturbam a aprendizagem”, “dará às escolas a palavra final na expulsão de alunos violentos”, “protegerá os professores de alunos que dizem mentiras” e “ficará mais fácil impor detenções” (DfE, 2011). O comunicado da imprensa contém a seguinte resposta de James McAtear, diretor da escola secundária Hartismere:

Estas reformas ajudarão a restabelecer o equilíbrio em favor da boa disciplina nas escolas. Elas enviam uma forte mensagem de que a nossa sociedade não está disposta a tolerar o mau comportamento e que iremos fornecer um ambiente seguro e de apoio no qual cada criança pode aprender. (DfE, 2011).

Essa resposta do diretor, com o seu objetivo de proporcionar “um ambiente seguro e de apoio no qual cada criança pode aprender” não estaria fora de lugar na abordagem de Comportamento para Aprendizagem do *New Labour* com o seu objetivo declarado de melhorar os padrões, assegurando um ambiente de aprendizagem “seguro e protegido” para todas as crianças (DCSF, 2009). As políticas comunicam sobre a ênfase na mudança de comportamento, mas elas giram em torno de um conjunto limitado de interpretações e de preocupações. Conforme os governos mudam a liderança (ou departamentos mudam ministros), os partidos e os políticos individuais estão dispostos a deixar a sua marca na política. Disciplina, com a sua presença constante na arena política, pode ser um território ideal para tal apropriação. Conjuntos de discursos de comportamento, como aqueles com foco em padrões, estão em constante circulação nas escolas; mudanças nas políticas (*policies*) e na política (*politics*) criam diferentes inflexões, elas não transformam o discurso

em geral. O relatório Steer final (2009) descobriu que, na maioria das escolas inglesas, o comportamento dos alunos era aceitável e que as escolas foram no todo bem geridas com estratégias de comportamento efetivas no local. No entanto, na arena política, a disciplina é constantemente apresentada como um “problema de política” urgente (OZGA, 2000), levantando a questão de quem ou o que determina “problemas de política”. A maioria das escolas estão preocupadas com o comportamento, uma vez que afeta a aprendizagem e os resultados, em vez de perseguir a disciplina por causa da disciplina (embora os professores também querem trabalhar em salas de aula emocionalmente estáveis, seguras e previsíveis).

CONFIGURANDO A POLÍTICA

Alcançar a meta do senso comum de Comportamento para aprendizagem tornou-se uma iniciativa de política central e organizacional nas escolas, informando abordagens à gestão de sala de aula, às práticas de ensino e de aprendizagem e às estruturas e às responsabilidades de liderança escolar. Como quatro dos nossos entrevistados (extraídos de muitos exemplos), dois vice-diretores, um diretor assistente e um orientador de aprendizagem, explicaram:

Nós lidamos com comportamento se ele é inadequado ou interfere com os resultados de um estudante, mas o foco é sobre o resultado. Nós não queremos produzir indivíduos bem-comportados, queremos produzir indivíduos que têm habilidades, qualificações para serem capazes de continuar e levar uma vida bem-sucedida.

(Hazel, vice-diretora, Ciências, Wesley)

O impacto do comportamento na aprendizagem não é algo que você pode dar-se ao luxo de desconsiderar.

(Nick, vice-diretor, Atwood)

Nós trabalhamos duro no comportamento aqui, e eu acho que está muito melhor. Nós temos uma área de aprendizagem de apoio ao comportamento lá embaixo - Zona de Aprendizagem.

(Duncan, diretor assistente, Geografia, Wesley)

Eu gostaria de pensar que o trabalho que fazemos [sobre o comportamento] encoraja e meio que abre portas e reduz barreiras para, sabe, maior alcance.

(Nigel, orientador de aprendizagem, George Eliot)

Durante nosso período de trabalho de campo, as escolas foram inundadas com políticas, iniciativas, procedimentos e estratégias destinadas a produzir e sustentar o comportamento positivo para a aprendizagem. Os programas e as publicações incluíram o lançamento de *The Behaviour Challenge* (DCSF, 2009a) (*O desafio do comportamento*), *Safe to learn: Embedding anti-bullying work in schools* (DCSF, 2007b) (*Seguro para aprender: incorporação do trabalho anti-bullying nas escolas*) e *Drug Education: An entitlement for all* (DCSF, 2008) (*Educação de drogas: um benefício para todos*) (DCSF, 2008). Dessa forma, Comportamento para a aprendizagem tem sido associado a e articulado por meio de vários imperativos e programas de política, agindo sobre e operando dentro das escolas: por exemplo, regulamentos de uniformes, evasão escolar e frequência, *bullying*, violência, abuso de substâncias, esfaqueamento, engajamento cívico e cidadania e a promoção de aspectos sociais e emocionais de aprendizagem (SEAL).

Dentro das escolas, Comportamento para aprendizagem consiste, como veremos, em um conjunto de políticas de comportamento e iniciativas e os seus discursos relacionados. Estes são mediados por meio das atuações de grupos de diversos atores sociais e contextos escolares (demografia, recursos humanos, recursos, edifícios e instalações, história, etc.), como discutido no Capítulo 2. Os itens a seguir dão um sabor de políticas relacionadas ao comportamento de nossas escolas de estudo de caso (Caixa de texto 5.1) e as iniciativas de comportamento, intervenções e estratégias - as tecnologias - associados a elas (Caixa de texto 5.2).

Os principais documentos políticos sobre comportamento em cada uma das escolas variaram em todos ou na maioria desses problemas, amarrando-os, mais ou menos de forma convincente, em uma única perspectiva de política. Os documentos utilizaram léxicos e ideias extraídas a partir de uma variedade de textos complementares relacionados a essas partes constituintes de comportamento (ver Caixa de texto 5.2).

Caixa de texto 5.1 - Políticas relacionadas ao comportamento nas escolas do estudo de caso

Políticas relacionadas ao comportamento nas escolas do estudo de caso

Anti-bullying
 Assiduidade e pontualidade
 Proteção infantil
 Regras de sala de aula
 Conduta na escola
 Educação sobre drogas e prevenção
 Toda criança importa
 Exclusões
 Extensão escolar
 Férias em família
 Iniciativas sobre esfaqueamento
 Cuidados com crianças
 Grupos de ajuda
 Trabalho pastoral
 Bem-estar e segurança dos alunos
 Uniforme

Política de comportamento é construída, gerida e desenvolvida em todas as fronteiras da escola e dentro e fora das redes de políticas locais. Na linguagem da teoria ator-rede, estas são multiplicidades contestadas e precárias que encomendam práticas, corpos e identidades por meio de atuações complexas (ver FENWICK, 2010). Isso significa que, em nossas escolas, o envolvimento do *Youth Offending Service* (Serviço de Ofensa Juvenil), *Pupil Referral Units* (Unidades de encaminhamento do aluno) locais, serviços sociais, assistentes sociais da educação, orientadores de aprendizagem e LSAs (*Learning support assistants* - Assistentes de apoio à aprendizagem), SENCOs [*Special Educational Needs Coordinators* - coordenadores de necessidades educativas especiais], equipes de transtorno da juventude, equipes de serviço de saúde mental, psicoterapeutas, consultores de comportamento, conselheiros de comportamento da autoridade local, agentes de ligação da polícia da comunidade, policiais de escolas mais seguras (*Safer Schools*) e parcerias de comportamento (envolvendo outras escolas, embora, curiosamente, estas não foram mencionadas em nossas entrevistas). Internamente, a política de comportamento é encenada por todos, mas em particular pelos líderes do ano letivo, Equipes de Liderança Sênior,

SENCOs, orientadores, LSAs (*Learning support assistants* - Assistentes de apoio à aprendizagem), professores responsáveis pela ECM (*Education Maintenance Allowance* - Provisão de Manutenção Educacional), Proteção à Criança, PSAs (*parent support advisers* - conselheiros de apoio aos pais), BSO (*Behaviour Support Officers* - agentes de apoio ao comportamento), professores de dramaturgia (teatro foi utilizado em três das escolas) e estudantes (Atwood tinha um grupo de consulta chamado Grupo de Melhoria Comportamental (BIG - *Behaviour Improvement Group*), com representantes estudantis).

Caixa de texto 5.2 - Tecnologias de comportamento nas escolas do estudo de caso

Tecnologias de comportamento nas escolas do estudo de caso

Formação em gestão da raiva
 Clube Anti-Bullying (ABC - *Anti-Bullying Club*)
 Orientação assertiva
 Fórum de Comportamento
 Grupo de Melhoria de Comportamento (*Behaviour Improvement Group* - BIG)
 Grupo de meninos/grupo de meninas
 Reuniões de coesão comunitária
 Competições para o melhor grupo de tutoria de frequência
 Resolução de conflitos
 Programas de prevenção/desvio de crime
 Detenções
 Chamadas de emergência
 Conexões casa-escola
IBehave (software)
 Exclusão interna
 Teatro Criança Paz (organização) em torno de crimes com faca
 Grupo amigo de orientação aos pares
 Louvor, alerta e preocupação
 Sistemas de recompensa
 Membro da Equipe de Liderança Sênior ligado a cada grupo do ano letivo
 Formação de professores em gestão de comportamento
 Grupos de transição
 Chamada de absentismo - falta escolar (sistema de chamada de telefonia)
 Cartões amarelos/vermelhos
 Projeto juventude contra o *bullying*
 Tolerância zero a férias durante o semestre

Ken (diretor de Atwood) explica a abordagem em um todo da sua escola a um comportamento como este:

Então, é apenas uma política consistente para estabelecer padrões na sala de aula... mas também a construção de sistemas para apoiar aqueles alunos que estão sendo pegos por isso... É um sistema de inclusão [que envolve] os líderes do ano letivo, o assessor de carreiras estava lá, o psicólogo educacional estava lá, o SENCO [*Special Educational Needs Coordinator*] estava lá ... nós temos um terapeuta de família no local. Então, todas as pessoas que concebivelmente têm trabalhado com alunos que têm barreiras à aprendizagem, barreiras emocionais ou comportamentais estavam lá... o *ethos* da escola é que você faz as coisas por consentimento na escola porque é a coisa certa a se fazer. É o caminho certo para tratar alguém.

(Ken, diretor, Atwood)

Nesse sentido, eles também são atores de política, contribuindo para a interpretação e o trabalho de tradução:

[N]ós sentamos com grupos de alunos para discutir seus pontos de vista sobre comportamento na escola, temos levado estudantes para visitar outras escolas e olhar para os seus sistemas, nós tivemos *feedback* dos estudantes ... e tivemos pedidos de adesões ao BIG (*Behaviour Improvement Group* - Grupo de Melhoria de Comportamento), que será um grupo contínuo para ajudar a administrar a política de comportamento.

(Nick, vice-diretor, Atwood)

Professores seniores que trabalharam em mais de uma escola trazem com eles um acúmulo de experiências pessoais e profissionais que são trazidas para apoiar o processo de atuação, muitas vezes sob a forma de “empréstimo de política”:

No momento que as pessoas chegam a minha posição e você trabalhou em quatro ou cinco escolas diferentes, é mais provável fazer comparações entre as diferentes escolas e elaborar sua própria hipótese de trabalho sobre por que o comportamento em algumas escolas é melhor do que em outras.

(Nick, vice-diretor, Atwood)

Eu acho que o que eu faria é [...] muito simples, manter o foco da escola no próximo ano em três coisas: realização, assiduidade e comportamento. Esses são os três fatores que impulsionam. Então, tudo o que fazemos, cada conversa que nós temos, é sobre esses três. Se não diz respeito a essas três coisas ou melhora essas coisas, nós não fazemos. [...] E eu sei que funciona porque isso é o que eles fizeram ao longo do tempo em

outra escola, na minha última escola, foi focado nisso e certificando-se que as pessoas tinham tempo.

(Manuel, vice-diretor - TIC, Campion)

Um texto chave de política inglesa sobre comportamento foi o Relatório Steer (2009) *Learning Behaviour: Lessons Learned (Comportamento de aprendizagem: lições aprendidas)* (ver também STEER, 2005, 2008), que foi encomendado pelo Secretário de Estado da Educação^{3*} em 2007 e que apresentou uma visão geral de uma ampla gama de questões e práticas relacionadas ao comportamento nas escolas secundárias inglesas. O relatório final fez um total de 47 recomendações, agrupadas em três temas gerais: poderes e deveres legais, apoiando o desenvolvimento de bom comportamento e elevando os padrões mais altos, e sugeriu que as escolas deviam responder aos desafios da gestão de comportamento com uma abordagem multicamada em “toda a escola”. O relatório apontou para formas particulares de atuação de política para as escolas e determinados tipos de atividades de tradução e observou que:

As escolas que fizeram o melhor progresso enfrentaram a melhoria do comportamento como parte de um programa de melhoria de toda a escola. Eles melhoraram o ensino e a aprendizagem por meio de formação focada e treinamento, e maneiras planejadas de tornar o currículo mais motivador. (STEER, 2009, p. 47).

Embora o Relatório Steer é um texto de política significativo, autoritário e abrangente e entrevistados com um interesse particular na gestão de comportamento estavam geralmente cientes dos relatórios, poucos tinham lido o relatório final ou as suas recomendações. Além disso, ao lado do Steer, está atualmente em jogo na educação inglesa uma ampla gama de discursos de comportamento, por vezes, conflitantes e contraditórios. Estes vêm em uma variedade de formas textuais e a partir de uma gama de pontos de articulação e recontextualização:

Eu li o Relatório Steer; eu simpatizo em grande parte com os pontos de vista do relatório. Eu tendo a ler artigos de jornal sobre escolas que deram a reviravolta e faço muita reflexão.

(Nick, vice-diretor, Atwood)

Trata-se de decidir quanto do material ou como muitas das ideias você pode usar diretamente em suas escolas... Eu acho que seria útil se eles

^{3*} Nota de revisão: Equivalente a Ministro da Educação.

[o Governo] produzissem muito menos... Assistir ao *Teachers TV*⁴ é realmente muito bom, você obtém uma visão sobre outras escolas.

(Matu, vice-diretor, Ciências, Wesley)

Quer se trate de Comportamento para aprendizagem sob o *New Labour* ou “disciplina” sob o governo de coalizão, esses discursos articulam uma visão particular do que significa “se comportar” e fornecem recursos retóricos que podem ser utilizados para legitimar políticas e práticas que seguem. Esses discursos são representados em um corpo diversificado de textos, comentários, exemplos, orientações, cursos de formação oficiais e materiais para professores. Comportamento para aprendizagem, por exemplo, vem em livros, revistas, artigos de jornais, boletins informativos, CDs, DVDs, *downloads*, programas de televisão, *softwares*, relatórios dos consultores, eventos da autoridade local, ensino superior e cursos de CPD (*Continuing Professional Development* – Desenvolvimento Profissional Continuado). Isso quer dizer que, aqui, a política é retrabalhada, representada e rearticulada dentro do que Bernstein (1996, p. 47) chama de “[...] campo de recontextualização oficial [CRO], criado e dominado pelo Estado e suas agências e ministérios selecionados [...]”, mas que é agora cada vez mais infiltrado por prestadores com fins lucrativos (ver BALL, 2009). Disciplina é um grande negócio e a retórica da “crise” ajuda a produzir uma oportunidade de mercado para o setor privado para apoiar – nessa construção discursiva, “deficiente” – o setor público.

A seguir, há três exemplos: o primeiro, um texto “sem fins lucrativos”; o segundo, disponível pelo DfE; e o terceiro oferecido por uma autoridade local. Estes indicam os tipos de trabalho interpretativo e promocional que são feitos para anunciar e sinalizar a política e traduzir a política “em prática”. O primeiro exemplo (Caixa de texto 5.3), a partir de um fornecedor do setor privado, também apresenta um estudo de caso em que o “Comportamento para aprendizagem”, em 2009, tornou-se “Melhorando o comportamento”, com ênfase em “Cuidados resistentes” e “Direitos, responsabilidade e respeito” em 2011 – ambos oportunizados pelo mesmo treinador.

⁴ # Nota de tradução: Série de vídeos voltados ao ensino apoiados pelo Departamento de Educação. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-tv/teachers-tv>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

Caixa de texto 5.3 - Fornecedor com fins lucrativos de comportamento CPD

Fornecedor com fins lucrativos de materiais de comportamento

Novembro de 2009 “Comportamento para aprendizagem”

Nosso treinamento altamente bem-sucedido em *Comportamento para aprendizagem* é liderado por Peter Hook, um dos treinadores mais populares e experientes do país no campo. Tem sido usado por colegas de mais de 800 escolas em todo o Reino Unido e no exterior para ajudar a criar ambientes de aprendizagem altamente eficazes. Temos uma abordagem altamente pragmática e prática para todos os nossos cursos. *Comportamento para aprendizagem* não é exceção.

O treinamento está firmemente enraizado e reflete na realidade da sala de aula de hoje. Nós regularmente trabalhamos em salas de aula para garantir que todos os nossos conselhos e apoio são experimentados, testados e relevantes para professores igualmente experientes e inexperientes.

Há seis eixos principais de suporte e treinamento que podemos oferecer para levá-lo na jornada em direção a uma abordagem altamente eficaz, prática e sustentável para o comportamento para aprendizagem. Algumas dessas vertentes podem ser realizadas por conta própria para apoiar as suas áreas atuais de desenvolvimento ou elas podem ser combinadas para se encaixar com um programa mais amplo. (site: *The Critical Difference*. Disponível em: <<http://www.thecriticaldifference.com>>. Acesso em: 20 nov. 2009)

Março de 2011 “Melhorando o Comportamento”

Você e seus colegas sabem que garantir o bom comportamento é a base sobre a qual todas as outras atividades de melhoria devem basear-se. Você também sabe que a gestão do comportamento eficaz não é sobre novas políticas. Nem pode ser vista como um “adendo”. Tem de tornar-se uma parte integral da forma que sua escola opera. Trata-se de “corações e mentes”.

Essa vertente do nosso trabalho é liderada por Peter Hook. Peter é reconhecido como um dos principais especialistas do Reino Unido em garantir o bom comportamento nas escolas. Na base de todo o nosso trabalho, está a crença de que a gestão do comportamento efetivo tem suas raízes em duas áreas-chave – “Cuidados resistentes”, ligados a um forte foco em “Direitos, responsabilidade e respeito”. (Disponível em: <<http://www.tcd-ltd.com/behaviour.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2011)

Caixa de texto 5.4 - DVD sobre comportamento do Departamento de Educação

DVD sobre comportamento do Departamento de Educação

Melhorando o Comportamento para aprendizagem é um DVD interativo encomendado pelo DfES [Department for Education and Skills], como parte da estratégia nacional para melhorar o comportamento e a frequência nas escolas secundárias. Esse DVD é um recurso dramatizado que olha para as formas de promover comportamento positivo, frequência total e inclusão, e minimiza a interrupção de baixo nível na sala de aula.

Ao ver as lições ensinadas em uma escola secundária de ficção, os professores podem analisar o efeito de diferentes estilos de ensino sobre o comportamento dos alunos.

Lidar e ficar atualizado com esse material crescente criou problemas para a equipe das nossas quatro escolas. Mais uma vez, entre muitos exemplos:

Eu acho que é difícil agora, porque há tantas coisas on-line as quais eles esperam que você se refira. E mesmo nos arquivos de indução para os novos funcionários há muito mais *hiperlinks* nos formulários do que eu acho que costumava ter antes.

(Richard, gerente de treinamento escolar, Geografia - professor de habilidades avançadas, George Eliot)

Só se torna um pouco desgastante porque você tem de lidar com cada coisa nova; você tem de ler [tudo]. Leio todas as coisas apropriadamente?

Nem sempre. Eu faço uma varredura muito rápida e seleciono uma coisa aqui e lá.

(Philip, diretor, Wesley)

Em grande medida, as escolas podem escolher a partir dessa abundância de material aparentemente “pronto para vestir”, disponível a partir de agências do estado, voluntárias e privadas. Ou, na verdade, eles podem ignorar tais materiais completamente ao tomar decisões sobre como eles vão atuar ou responder às políticas como a do Comportamento para aprendizagem. No entanto, eles não podem escapar de dar uma resposta nestes termos – produzir, revisar e atualizar tanto a sua política de comportamento quanto as práticas que dizem respeito a ela. O processo de escolha, de seleção, de produção de políticas de comportamento local é complexo. É inicialmente dependente das decisões que o time de liderança sênior de uma escola (e administradores) tomam sobre as prioridades escolares em momentos particulares ao longo do tempo, juntamente à pressão de cumprir as metas do governo, os imperativos legislativos e a realidade de financiá-las e apoiá-las e outras estratégias

novas (ou retrabalhadas), políticas e iniciativas, bem como necessidades e pressões locais; isto é, o que nós identificamos no Capítulo 3 como trabalho de interpretação.

Caixa de texto 5.5 - Autoridade local: Comportamento para aprendizagem

Autoridade local

Serviço de comportamento para aprendizagem (BAL - Behaviour for Learning) (Redcar e Cleveland)

O Serviço de comportamento para aprendizagem é parte dos serviços de suporte à inclusão. É uma equipe forte de pessoal especializado altamente experiente dedicada e comprometida em melhorar os resultados para as crianças e os jovens em linha com a agenda do programa *Toda criança importa (Every Child Matters)*. O serviço promove a educação inclusiva por meio do reforço da capacidade das escolas para atender às necessidades das crianças e dos jovens com dificuldades comportamentais, emocionais e sociais. O financiamento para esse serviço é delegado a escolas, permitindo-lhes adquirir serviços conforme necessário.

O serviço funciona em parceria com escolas para:

- Oferecer aconselhamento sobre o desenvolvimento de políticas e práticas consistentes em relação ao comportamento do aluno, a fim de melhorar o rendimento.
- Fornecer observação do aluno e avaliações de comportamento individual ou de grupo.
- Contribuir para o processo de avaliação oficial para as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.
- Oferecer aconselhamento e treinamento para escolas (equipe docente e não-docente) sobre estratégias para prevenir e lidar com problemas de comportamento.
- Oferecer aconselhamento sobre casos individuais em que o comportamento é um motivo de preocupação que pode resultar na exclusão.
- Realização de trabalhos de apoio individual com as crianças e os jovens e seus pais/responsáveis.
- Realização de trabalhos em grupo com crianças e jovens, por exemplo, hora do círculo, transição, habilidades sociais e emocionais, gestão da raiva/autocontrole, resolução de problemas, esquemas de mediação com seus pares.
- Trabalhar em estreita colaboração com outros serviços/agências no desenvolvimento de estratégias conjuntas para promover o comportamento positivo nas escolas.
- Contribuir com o desenvolvimento de programas de apoio pastorais e reuniões de multi-agências para crianças e jovens em risco de exclusão.
- Fornecer “exames de saúde” para as escolas para reduzir o risco potencial de exclusão.

(Disponível em: <www.redcar-cleveland.gov.uk>. Acesso em: 16 mar. 2011)

Comportamento, como outras políticas, é encenado em contextos institucionais específicos e distintos com suas próprias histórias, conjuntos de recursos, de pessoal (recrutamento/rotatividade/experiências/valores) e lidam com diferentes “problemas” sociais locais e consumo (ver também Capítulo 2). Os desafios de comportamento diferem de uma escola para outra, assim como a capacidade para atuação:

Nós temos um coorte bastante grande de professores mais fracos que ficariam irritados, sabe, preocupados com as perturbações nas salas de aula e intensificaria muito rapidamente, em vez de serem mantidos nas salas de aula e lidados dessa maneira.

(Graham, diretor do sexto período – *sixth form*, Educação Física, Champion)

Temos mais [equipe e liderança] capacidade do que um monte de escolas em nossas circunstâncias... Dada a natureza da nossa admissão de alunos, isso significa que estamos realmente nos direcionando a questões bem grandes de crianças saindo dos trilhos ... temos uma mistura saudável... sabe, em termos de as crianças aqui ter modelos diferentes de como ser ... os meninos da periferia eram realmente o centro e agora você apenas os vê se estabilizando e mudando.

(Nick, vice-diretor, Atwood)

Como um diretor colocou de maneira muito simples:

Vou te dizer o que é, nós reagimos com o nível mínimo a certas coisas e com o nível máximo a outras coisas. Depende.

(Philip, diretor, Wesley)

No entanto, as políticas de comportamento apresentam desafios específicos e adicionais às escolas. Além dos textos de política indicados anteriormente, quadros legislativos também incidem cada vez mais sobre as políticas de comportamento da escola, com efeito de uma juridificação da prática. Novas responsabilidades legais foram estabelecidas pelo Ato de Educação e Inspeções de 2006 (*Education and Inspections Act 2006*), o que ofereceu “poder específico aos professores para disciplinar os alunos - por quebrar uma regra da escola, não cumprimento das instruções ou outro comportamento inaceitável” (DCFS, 2009, p. 1). O Ato de 2006 superou as possibilidades disciplinares descritas no Ato da Educação de 1996 (*Education Act 1996*) e o Ato de Padrões e Estrutura escolar de 1998 (*School Standards and Framework Act 1998*) e especificou a responsabilidade dos órgãos governamentais sobre a disciplina e a determinação, pelo diretor, de uma política de comportamento (EDUCATION

and inspections act, 2006, p. 72-73), extensão e elaboração da seção 61 do Ato de Padrões e Estrutura escolar de 1998 (p. 75).

As escolas também estão implicadas na legislação destinada a combater e reduzir a criminalidade juvenil, o descontentamento e a falta de engajamento cívico, por exemplo, o Ato de redução de crimes violentos (*Violent Crime Reduction Act*) (2006) (por meio do poder dos membros da equipe revistar alunos à procura de armas e, desde janeiro de 2011, de todos os itens proibidos pelas regras da escola), o Ato de Justiça Criminal (*Criminal Justice Act*) (2003) (via abuso de substâncias) e o Ato de comportamento antissocial (*Anti Social Behaviour Act*) (UNITED KINGDOM, 2003) (via evasão escolar). De acordo com a Comissão de Auditoria (AUDIT COMMISSION, 2004, *apud* SOLOMON; GARSIDE, 2008, p. 26), “[...] as agências tradicionais, tais como escolas e serviços de saúde, deveriam assumir total responsabilidade para a prevenção de ofensa por parte dos jovens”. Todos esses atos fornecem poderes legislativos de apoio para gestores escolares e para as Equipes de Liderança Sênior, e essa legislação complica e coloca mais encargos e expectativas sobre as políticas de comportamento, as estratégias e as iniciativas nas escolas. As escolas são colocadas no centro dos problemas políticos sociais, nomeadamente em termos de questões relacionadas à desordem e ao desvio social. Atuações locais devem, em certa medida, ter em conta essas responsabilidades em paralelo e em relação à pressão do desempenho.

“FAZENDO” POLÍTICA DE COMPORTAMENTO: CONFLITOS NA PEDAGOGIA

Problemas de “comportamento”, como compreendidos dentro das escolas, foram sempre contestados e interpretados de formas diversas em diferentes momentos. Além disso, o comportamento é sempre uma realização individual, a manutenção da ordem momento a momento e um conjunto de práticas institucionais mais amplas. Mesmo se o que tende a acontecer “na prática”, de acordo com Clark (1998, p. 291), é frequentemente um foco no controle do aluno em vez de tentativas de abordagens educacionais mais amplas, como a autodisciplina (que aborda questões de como agir como membros autônomos e responsáveis de um grupo), essas questões mais fundamentais e mais amplas permanecem salientes. Políticas de comportamento dentro das escolas são encenadas por conjuntos de pessoas - alguns professores, algum

peçoal de apoio, alguns “de fora” - com as suas várias motivações, filosofias e práticas.

Falar sobre Comportamento para aprendizagem ficou muito evidente durante nosso trabalho de campo e, enquanto nenhuma escola rejeitou a importância de gestão de comportamento eficaz e sua parte na promoção da aprendizagem, a tradução de textos em práticas não foi de forma alguma simples. Um grande constrangimento reside na variedade de maneiras pelas quais as escolas e os profissionais da educação irão interpretar o que se entende por disciplina e gestão de sala de aula, bem como o que está envolvido no apoio a um comportamento positivo. Burke (2007, p. 178, grifo do autor) afirma que, para os professores de sala de aula, “[...] há um equilíbrio potencial para ser atingido entre os alvos da disciplina que visam controlar o ‘comportamento’, e a disciplina que visa promover o estudo” - Comportamento para aprendizagem visa fazer com que o círculo fique quadrado. Em todas as nossas escolas, as disposições profissionais de vários membros da equipe pareciam provocar diferenças de compreensão e de pedagogia no campo da gestão de comportamento. Por exemplo, em George Eliot, isso ficou refletido em abordagens diferentes em relação à punição, bem como a necessidade de gerir algumas discórdias dentro da comunidade adulta escolar:

Eu acho que há um pouco de discrepância entre os membros da equipe quanto ao que o papel da gestão de comportamento é. Alguns funcionários gostariam, se um aluno ofender, sabe, fizer algo errado, de ver uma punição instantânea enquanto outros são mais a favor da reabilitação e da ideia da justiça reparadora... Eu acho que provavelmente a maior dificuldade com o comportamento é tentar se certificar de que todo mundo está feliz com o que acontece. E eu acho que algumas das sanções que são dadas aos estudantes provavelmente não estão no melhor interesse dos alunos.

(Sunny, líder do ano letivo da Pastoral de Cuidado, História/Cidadania, George Eliot)

Sunny, líder do ano letivo da Pastoral de Cuidado^{5*} com experiência no ensino, estava ciente de que estava presa em um dilema. Às vezes, os professores ficam sem paciência com certos alunos e só querem a retirada imediata deles da sala de aula. Como uma professora experiente de sala de aula, ela percebeu e reconheceu essa situação. Steer (2005) afirma sobre incidentes

^{5*} Nota de revisão: *Pastoral care* (Pastoral de cuidado). Um serviço de orientação e acompanhamento dos alunos.

como este, que estudantes e os professores têm o direito de aprender juntos e que quaisquer interrupções devem ser geridas:

Mau comportamento não pode ser tolerado, pois é uma negação do direito dos alunos de aprender e os professores de ensinar. Para permitir que a aprendizagem ocorra ação preventiva é mais eficaz, mas onde isso falha, as escolas devem ter estratégias claras, firmes e inteligentes no local para ajudar os alunos a gerenciar seu comportamento. (STEER, 2005, p. 3).

Na prática e na política de atuar, tensões podem ocorrer, em que alguns professores parecem mais/menos tolerantes e têm percepções diferentes do que é/não é comportamento aberrante:

Quando você está em uma aula ou algo está acontecendo e você tem um aluno que não está fazendo o que você está pedindo para fazer e, portanto, está tendo um impacto muito, muito negativo sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula - e, assim, você quer que algo seja feito, você não está interessado - nesse determinado momento você não está interessado em mais nada além do fato de que eles estão estragando as coisas para as outras 27 pessoas.

(Sunny, líder do ano letivo da Pastoral de Cuidado, História/Cidadania, George Eliot)

Reena, uma líder pastoral na mesma escola, que não era uma professora qualificada e tinha uma experiência profissional em abordagens de aconselhamento e psicoterapia para apoiar o trabalho com os jovens, tinha uma “visão” contrastante na gestão do comportamento na escola. A sua abordagem, sua “tomada de sentido” e sua versão da atuação da política, era baseada nos discursos de autoconsciência e na ligação entre cognição, sentimentos e ações (GOLEMAN, 1996; CORRIE, 2009). Ela começou a partir de uma posição que era menos sobre o aumento dos padrões e mais sobre como ajudar os alunos a compreenderem e “serem donos” de suas ações e sentimentos:

Os principais desafios, eu diria, na minha experiência, de gestão da raiva, falta de gestão da raiva, colocando melhor. É uma espécie de... as respostas inadequadas dos jovens que os leva a fazer as escolhas erradas e entrar em uma situação de conflito. Sabe, nós não esperamos que eles sejam perfeitos, tudo isso é uma curva de aprendizagem para eles, mas eu acho que, na minha experiência, que a maior parte, os maiores conteúdos de meu trabalho são acerca de gerenciar temperamentos e emoções e encontrar formas alternativas de resposta, especialmente para adultos.

(Reena, líder pastoral do ano letivo (9º), George Eliot)

O trabalho de Reena envolvia aspectos da justiça reparadora - um aspecto do comportamento para a aprendizagem que foi defendido pelo DCSF (*Department for Children, Schools and Families* - Departamento para crianças, escolas e famílias) e o Relatório Steer (2009). No entanto, essa abordagem, que incentiva um maior autoconhecimento e consciência, leva um pouco mais de tempo e pode não parecer tão imediata quanto sanções mais punitivas a alguns professores de sala de aula - um fato que ela reconhece:

Trabalhar com eles em conjunto para resolver o conflito. E eu poderia me dirigir a um jovem e dizer, sabe: "Essas coisas que você disse realmente perturbam essa pessoa. Você consegue entender e ter empatia?". E o número de vezes que eu realmente tinha estudantes dizendo: "O que é empatia?", e ter de dizer-lhes: "Bem, você pode se colocar no lugar deles?", e eles pensam: "Bem, sim, na verdade, isso realmente me chatearia". Por isso - e eu acho que, para mim, são coisas muito básicas que precisam ser postas em prática em uma tenra idade... Eu penso que você acha que, mais uma vez eu, às vezes, possa ter estado no livro negro de algumas pessoas por causa da minha filosofia sobre como trabalhar com jovens. E eu conheço um monte de professores, eles querem sanções, sanções, sanções. Eu entendo isso e, sim, as crianças têm de aprender consequências. Mas, para mim, não é a sanção, é tentar entender por que você fez alguma coisa e como não fazê-la novamente e a sanção seria uma parte disso.

(Reena, líder pastoral do ano letivo (9º), George Eliot)

Aqui não há acomodação simples entre as ideias das políticas, dos princípios e da pragmática da prática - atuações. Há uma variedade de posições em relação à política e às relações desiguais ou não resolvidas entre as políticas. Joshua, um professor não qualificado em *Campion*, que está tomando a rota GTP⁶ [*Graduate Teacher Programme*] para *status* de professor qualificado e que tem vasta experiência no trabalho com jovens, provisão de educação especialista e abordagens de educação informadas pela programação neurolinguística, também se considera um "de fora" em algumas das formas de ensino convencional: "E também a minha abordagem é diferente. Eu tenho sido conhecido por muitos anos em muitas, muitas escolas diferentes, como o professor que não grita." Sua posição de "do lado de fora" é, de certa forma, reforçada pelas atuais atribuições de seu trabalho: Ele está no comando de um grupo de cuidados de estudantes do 7º ano que estão tendo problemas

⁶ Nota dos autores: *Graduate Teacher Programme* (Programa do professor graduado), um programa de formação de professores projetado para graduados que podem alcançar o status de professor qualificado, enquanto treinam e trabalham sendo remunerados.

de adaptação à mudança de escola primária e que têm um professor - Joshua - para a maioria de suas aulas no primeiro ano da escola secundária. Ele vê sua abordagem conforme informada pela política *Every Child Matters* (Toda criança importa) e sua agenda de cinco pontos ("ser saudável, ficar seguro, desfrutar e alcançar, fazer uma contribuição positiva, alcançar o bem-estar econômico")⁷, mas não está convencido por muitos aspectos sobre o ensino convencional, dizendo, em um ponto de sua entrevista: "Eu realmente não quero ensinar, eu amo trabalhar com os jovens" (Josué, GTP - *Graduate Teacher Programme* - Programa do Professor Graduado, Psicologia, *Campion*). Joshua sente fortemente que *Campion* "não entende muito bem" sobre disciplina, e ele descreve uma abordagem um tanto quanto rigorosa, ou em qualquer caso mais consistente, de comportamento no "seu" grupo de cuidado - uma abordagem possibilitada, em certa medida, pela posição periférica do grupo e seu *status* de "especial", para além dos trabalhos (e desorganização) da escola principal. Em parte, aqui, há uma diferença, e às vezes uma tensão, entre professores, cujo trabalho e foco profissional principal é no comportamento e aqueles cujo trabalho e foco profissional principal é na aprendizagem, um assunto que voltaremos a seguir.

Assim, atuações de políticas na área da disciplina eram muitas vezes uma destilação de costumes e práticas - "o que funciona" ao lado da ciência da necessidade de consistência, mas uma variedade de teorias psicopedagógicas também foram implantadas por praticantes "especialistas". Houve um reconhecimento pragmático da necessidade de estabelecer e manter a ordem e o controle, mas, para alguns atores de políticas, houve uma necessidade de atuar uma versão diferente de disciplina de uma forma mais holística e de um modo mais sensível ao estudante - uma atuação que estava sendo praticada de uma forma um pouco diversa em diferentes "partes" e lugares na escola.

A esse respeito, é também útil considerar brevemente algumas das provisões de comportamento "especialista" que existia nas nossas escolas do estudo de caso - "espaços diferentes para comportamento". Wesley tinha uma "Zona de Aprendizagem" no piso térreo inferior de um dos seus edifícios, que era composta por um funcionário de apoio comportamental em tempo integral, e que serviu como um espaço para os estudantes que foram

⁷ Nota dos autores: *Every Child Matters* (Toda criança importa) foi uma política iniciada pelo DCSF ([Department of Children and Family Services] no Ato Crianças 2004 (*Children Act 2004*) e foi incorporada no programa de apoio precoce do Governo de Coalizão: <<http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/sen/earlysupport/esinpractice/a0067409/every-child-matters>>. Acesso em: 16 mar. 2011).

temporariamente excluídos de suas aulas - para aulas individuais, meio período ou período integral. Esse processo, chamado de “inclusão”, foi gerido por Janet que assumiu uma abordagem materna, mas rigorosa para sua tarefa, talvez uma versão de “amor rígido”:

É quase como se fosse um porto seguro, você sabe o que quero dizer? Especialmente os que realmente se comportam mal, porque eu sou persistente, sabe, todos as vezes que eles estão em apuros eles acabam aqui e toda vez eles acabam aqui comigo. E se eles fizerem um dia inteiro de inclusão, que, sabe, pode acontecer duas, três, quatro vezes por trimestre, você não sabe como eles vão se comportar, às vezes eles passam muito mais tempo comigo do que com o tutor deles ou qualquer outra pessoa. Então, eu me tornei uma espécie de volta para casa, especialmente para o 7º ano. [...] E eu acho que isso é outra coisa: eles sabem o que vão ter quando eles entram por esta porta. Eles sabem que eles têm de se comportar, não importa o que eles estavam fazendo lá fora, há uma certa expectativa nesta sala de trabalho, a forma como se fala um com o outro.

(Janet, gestora de apoio comportamental, Wesley)

Janet não tinha experiência de trabalho em escolas ou educação, mas ela costumava ter o seu próprio negócio e também trabalhou com uma equipe de Delinquência Juvenil. Seu senso comum, sua personalidade não contrassenso incorporou a abordagem de comportamento da Zona de Aprendizagem que era literal e metaforicamente um lugar à parte do resto da escola, e o diretor e outros gestores seniores pareciam deixá-la seguir com a maioria das coisas que ela percebesse que coubesse. A Zona de Aprendizagem era um espaço muito ordenado e controlado, Janet insistia em silêncio entre estudantes e ela fornecia vários materiais educativos. No entanto, esses materiais eram raramente ligados aos trabalhados nas aulas reais dos alunos que eles perderam por estar na unidade de “inclusão” - então havia ordem e controle, mas muito pouca aprendizagem real.

Campion tinha uma figura similar em Lindsey, uma gestora de bem-estar comportamental cujo pequeno escritório era um destino para estudantes em lágrimas, que obtinham apoio prático e discussões por telefone com os pais. Como Janet, Lindsey foi um pouco deixada com seus próprios dispositivos para interpretar e traduzir a política de comportamento; sua abordagem era “mais suave” do que a de Janet - um exemplo de heterogeneidade e diferenças de atuação de políticas dentro de um contexto aparentemente semelhante. Ambas, Janet e Lindsey, estavam de algum modo “ao lado da política”; como

pessoal de apoio, elas não costumavam frequentar as formações continuadas e suas relações com a política eram distantes, mesmo que as suas presenças nas escolas eram inteiramente determinadas pelas políticas de Comportamento para aprendizagem. No entanto, elas eram atrizes-chave no trabalho de reconfiguração da escola e no escoramento de sua precariedade. O excerto da entrevista com Lindsey a seguir resume essa posição marginal que é também central para a vida normal da escola funcionar:

Eu não leio nenhuma [política]. [...] E não porque, bem, quero dizer, obviamente, eu dei uma lida na política de comportamento toda e eu já passei por meu manual da equipe, mas a forma como eu faço as coisas é totalmente diferente... Correta ou erroneamente, quero dizer, sabe, eu faço as coisas da maneira que eu quero fazê-las. E se você não gosta, é difícil, basicamente. Sabe, eu não posso mudar agora. As crianças conhecem-me como eu sou, o que eles veem é o que recebem, eu não tolero qualquer bobagem. Se eles vêm e eles querem xingar, eles têm permissão para fazê-lo e, então, assim que eles se acalmam e nós estamos conversando, eles não podem me xingar, eles não podem ser rudes. E, sabe, eu tenho uma relação diferente com os alunos diferentemente dos professores. Sabe, as crianças podem dizer coisas para mim que eles não poderiam nem sonhar em comentar com um membro da equipe. É como quando eu estou dando recomendações ou falando com eles em um nível pessoal, eles sabem que eles podem confiar em mim e eles podem me contar qualquer coisa sobre suas vidas que eu não vou divulgar ou revelar a qualquer outra pessoa, a menos, é claro, que seja uma questão de PC [proteção à criança], que, nesse caso, eles sabem, no início da nossa conversa, o que vou fazer. E eles vieram e falaram sobre seus problemas, namorado ou, sabe, “Mamãe foi realmente terrível na noite passada”, e tudo o mais. Sabe, esse é o tipo de conversa que nós podemos ter, mas que eles não teriam com um membro da equipe.

(Lindsey, gestora de bem-estar comportamental, Champion)

Atuações de comportamento são parte de uma “geografia de política” e “demografia de política” muito específicas e são suscetíveis a uma variedade mais ampla do que habitual de influências discursivas.

“FAZENDO” POLÍTICA DE COMPORTAMENTO: REGIMES PRESCRITIVOS

Como é prática comum em muitas escolas inglesas, três das escolas do estudo de caso tinham produzido resumos dos seus “discursos regulativos” (DRs) (BERNSTEIN, 2000, p. 32) que foram laminados e exibidos em todas as

áreas de ensino (ver Capítulo 6). Esses resumos também foram reproduzidos nas agendas e nos diários dos estudantes e várias políticas de disciplina foram publicadas com destaque nos sites das quatro Escolas. Esses DRs lidam com comportamento, manutenção da ordem, regulamentos e sanções e são parte da vida cotidiana de todas as escolas. Como parte do cotidiano escolar, eles são frequentemente revistos e revisitados e, apesar da sua importância, eles também podem ser expostos aos caprichos da aleatoriedade institucional e rotatividade de pessoal:

Há, geralmente, [uma cópia da política de comportamento] nas salas de aula e há fotos de todos os professores. E a metade dos professores das fotos já foram embora, sabe. Lá diz que, se você fizer isso, você vai ser enviado para esta pessoa, bem, essa pessoa não trabalha mais aqui. Sabe, eu só ... você se esforça ou não. Essa coisa de meio caminho simplesmente não funciona de forma alguma, apenas parece desleixado. Mas, sabe, há, meio que, sabe, você preenche este formulário e preenche aquele formulário e de vez em quando o formulário muda e... Eu não sei, eu só acho que, às vezes, se você apenas deixa as coisas rolarem um pouco, você acaba, na verdade, não tendo de introduzir algo novo. (Sonja, Matemática, Atwood)

Como outro exemplo, durante o período de trabalho de campo, duas das nossas escolas tiveram “expurgos” de uniformes em que toda a equipe tinha de monitorar aspectos como o uso da gravata da escola, comprimento e nó da gravata, brincos, estilos de cabelo, etc. – atuar a política envolve, também, política de policiamento. Discursos reguladores sobre vestuário, aparência e comportamento estão ligados à necessidade de circular mensagens sobre *ethos* e “tom”. Uma política firmemente monitorada dá sinais aos pais e à comunidade local que a escola é ordenada, está no controle e é séria sobre (a versão da) a disciplina. Esses tipos de táticas são uma forma de resposta às preocupações dos pais e da sociedade sobre a falta de controle, de regras e sobre o “risco”. Expurgos de uniformes sempre fizeram parte da disciplina e do controle nas escolas inglesas – embora (bastante incomum hoje em dia) uma das nossas escolas, Atwood, não tinha uniforme e, assim, evitou os tipos de impasses que afligem regularmente procedimentos disciplinares das escolas uniformizadas. Mesmo nas escolas de estudo de caso uniformizadas, no entanto, houve algumas questões sobre o que se constituía como vestido “adequadamente” e sobre a necessidade de professores serem lembrados de lembrar seus alunos sobre as regras da escola:

Temos o dever de manter bons padrões em relação ao desgaste de uniforme por parte dos alunos. Devemos agir como uma equipe para alcançar esse objetivo, tanto dentro das aulas como fora. No início de uma lição, a equipe deve verificar que os estudantes têm o uniforme correto. Eles também deverão ser verificados quando saem da aula.

(Escola Wesley, Declaração da política de Comportamento para aprendizagem)

Em toda uma variedade de maneiras, diferentes de outras áreas da política, o comportamento é constituído dentro de um “campo de interpretações” – o que é comportamento inaceitável ou violento? O que é muito barulhento ou perturbador? O que é uma violação de uniforme? O que documentos de políticas institucionais significam? Como devo responder? Indivíduos diferentes (ambos os professores e não professores) e diferentes áreas temáticas e atividades podem, muito bem, apresentar respostas conflitantes para essas questões. Tendo sanções (ou mesmo elogios) como um regime principal para policiar a atuação da política de comportamento significa que a consistência é um problema constante:

Annette: Qual é a política de comportamento [de Atwood]?

Trevor: É lá em cima (aponta para a folha laminada na parede) em poucas palavras: louvor, alerta e preocupação. Mas eles a estão renovando este ano, o que é uma coisa boa, porque ela realmente não funciona [...]. Não é consistente em toda a escola. Quero dizer, há uma política consistente, mas não é aplicada de forma consistente.

(Trevor, professor de Matemática recém-formado, Atwood)

Em *Campion*, por exemplo, há uma hierarquia detalhada de seis tipos diferentes de detenção que precedem exclusões temporárias e, então, permanentes na escola. Esse nível de especificação e detalhe pode causar complicações e perturbações porque depende muito da consistência para a sua eficácia – e quanto mais complexo for um sistema, mais difícil é para atuar. Em *Campion*, os principais problemas são “baixo nível de perturbação e falta de consistência” (Dave, representante do Sindicato). Fiona, uma diretora assistente da escola, concorda: “[...] a coisa mais importante é levar as pessoas a serem consistentes. Sabe, por aquilo que um professor passa e ignora, é problema do próximo professor”. No entanto, em *Campion*, a complexidade do sistema significa que os professores têm muito trabalho seguindo os alunos que se esquivam das várias detenções. Essa “perseguição dos estudantes”

toma muito tempo e, compreensivelmente, não é sempre concluída. Um caso de muita política, talvez:

A teoria é: problemas de comportamento são uma questão do corpo docente, essa é a teoria. Nem sempre funciona assim. E a hierarquia fica meio perdida quanto ao como vai funcionar. Lá dentro, no momento, eu acho que eu tenho quatro alunos que têm de se reportar a mim por várias razões, mas eles não aparecem, por isso nós os caçamos

(Clare, gerente assistente do 4º estágio (KS4), líder do ano letivo, Matemática, Champion)

Com base nas diretrizes de políticas nacionais no âmbito do governo trabalhista, Champion mudou sua abordagem em relação ao Comportamento para a aprendizagem. Clare explicou que: “Eu gosto de usar o desempenho acadêmico como uma abordagem não-confrontante, não-emocional para tratar do comportamento”. Ao olhar para as realizações e as metas dos estudantes, ela destaca o “rigor acadêmico... então você tem um foco e é, então, um alvo mais claro também”. Ewan, o gerente do 3º estágio (KS3), explica a abordagem assim:

Acho que o objetivo de uma escola tem de ser, sabe, fornecer aos alunos as qualificações e as habilidades que eles precisam para seguir em frente. E eu penso que, como tal, o papel do diretor do ano letivo foi olhar unicamente, se preferir, para o bem-estar e para o comportamento e não olhar suficientemente para a realização.

(Ewan, gerente do 3º estágio (KS3), Educação Física, Champion)

No entanto, Clare também comentou que havia um custo para esse tipo de abordagem:

E eu pessoalmente acho que, sabe, na minha experiência no ensino [no exterior], eu preferia um melhor equilíbrio, que é uma abordagem mais holística para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento infantil, em oposição ao conteúdo orientado, sabe. Ok, sim, claro, habilidades de pensamento e todo esse tipo de coisa, mas eu só acho que grande parte das coisas sociais e emocionais não são contabilizadas.

(Clare, gerente assistente do 4º estágio (KS4), líder do ano letivo, Matemática, Champion)

No entanto, paralelamente a isso, Champion inseriu um programa complementar que se destina a melhorar o comportamento, a fim de aumentar o desempenho – de uma perspectiva diferente. Champion está localizada em uma das autoridades locais no Reino Unido que é pioneira no Currículo de

Resiliência de Seligman (2002) em suas escolas. Esse é um programa desenvolvido nos Estados Unidos que ajuda os jovens a ouvir a sua “auto fala” (voz interior), a fim de aumentar a autoconsciência, prevenir depressão e promover habilidades para a vida, tais como persistência, resiliência, assertividade e felicidade. Essa abordagem também levou a uma ampla gama de pesquisas e produção de guias para escolas (WEARE, 2007; PANJU, 2008; CORRIE, 2009). A intenção é que essa abordagem mais psicoterapêutica venha impulsionar o desempenho, a longo prazo, mas é, ao mesmo tempo, preocupada com ambições mais amplas para a saúde mental e realização emocional. Contudo, essa abordagem potencialmente mais progressista também contém dentro de si a capacidade de exercer formas diferentes e menos evidentes de controle que se movem do “corpo à mente” (SLEE, 1995). Enquanto parece útil ajudar os alunos da escola desenvolver os tipos de habilidades para a vida descritas acima, pode-se argumentar que qualquer alcance em direção ao “controle” por meio da predeterminação de que atitudes os alunos deveriam ter (assertiva, resistente, etc.) também abre o caminho para a identificação de alunos como “insatisfeitos”, “perturbados” e similares, quando eles não parecem internalizar e produzir essas respostas desejadas. Pode ser que algumas dessas abordagens para gestão de comportamento são versões de uma “pedagogia invisível” (BERNSTEIN, 1975), assim como muito a ver com controle como os métodos comportamentais mais explícitos de gestão de sala de aula. Ao desenhar uma política de disciplina “golpe duplo” dessa forma, aqui Champion está construindo um regime disciplinar que está tentando cobrir todas as bases - e afirmando uma forma de “especificação ideal” (FOUCAULT, 1979, p. 98). Resiliência fornece um conjunto diferente de textos e discursos sobre comportamento que podem complementar ou contradizer outros textos “oficiais”. Na prática, em Champion, um composto de ideias e de atuações de políticas é produzido.

DISCIPLINA EM ATUAÇÃO: ATUANDO SOBRE O “BOM” COMPORTAMENTO

Com o comportamento, há sempre uma preocupação central - a necessidade de manter uma aparência de ordem (ou pelo menos desordem controlada). Nós já enfatizamos em vários locais em todo o capítulo que, de modo geral, as escolas estão bem gerenciadas e gerenciam bem o comportamento. Mais uma vez, nesse sentido, nossas escolas são “comuns”. Não há uma “crise” de

comportamento - problemas de disciplina e sua gestão sempre fizeram parte da escolaridade. Apesar do questionamento de algumas das atividades de política governamental urgentes que “acontecem” periodicamente em torno do comportamento, as escolas e suas equipes de liderança têm de demonstrar um grau de cumprimento com a retórica institucional e com os textos, seja qual for a política ou abordagem de política dominante. Isso é semelhante aos imperativos da agenda de padrões discutidos no Capítulo 4, mas, como vimos, com comportamento mais do que com desempenho, existem diferentes formações de poder e de conhecimento que cruzam suas atuações e uma série de momentos díspares de interpretação e de tradução.

Os esforços coletivos na atuação da política de comportamento por um grande número de atores envolvem a implantação de uma variedade de conhecimentos especializados (como Seligman, anteriormente), e formas de formação e experiência, ao lado da desorganização, das necessidades (legais e institucionais) e dos conjuntos de crenças e de valores, às vezes, discordantes, incoerentes e contraditórios. Há uma grande dose de pragmatismo, empréstimo (de textos de políticas e de outras escolas) e, em alguns casos, a evitação de textos. Conselho é para se ter (e pode ser comprado) de consultores, de autoridades locais e de agências como a *Specialist Schools* (Escolas especialistas), *Academies Trust* (Fundo Acadêmico) e *National College for Leadership of Schools and Children's Services* (Faculdade Nacional de Liderança de Escolas e Serviços de Crianças) etc. Há uma bricolagem de iniciativas, teoria e métodos que constituem políticas de comportamento em escolas. Os textos de políticas que as escolas produzem e as atuações geradas são complexas, mas, às vezes, são co-construções “desordenadas” - sofisticadas, desmanteladas e falhas. As políticas que emergem são os “produtos canibalizados de influências e agendas múltiplas (mas circunscritas)” (BALL, 2005, p. 46). Atuações, portanto, não podem ser lidas à parte dos textos e nem podem ser reduzidas a nada que possa ser chamado de uma “lacuna de implementação” - não é uma questão de políticas não sendo “feitas” ou não sendo “implementadas” “adequadamente”. Política é sempre contestada e em mudança (instável) - sempre “se tornando”. Política, na área de comportamento, nas nossas escolas, sempre parecia estar inacabada, ou em vias de ser alterada. Ou seja, havia uma “[...] complexa interação entre discursos e práticas ao nível do solo, escolhas conflitantes e pressões, entre o [comportamento como um ‘problema’] ‘político e o ‘técnico’ [lidar com a sala de aula]” (LENDVAI; STUBBS, 2006, p. 17).

Fazer com que as crianças e os alunos se comportem de uma maneira positiva e reflexiva nas escolas é uma parte fundamental do papel do professor. Professores experientes que têm uma “prática disciplinar” quase sem esforço podem sentir que outros objetivos têm prioridade, “mas, em última instância, manter o controle supera todo o resto”.⁸ No entanto, como os diferentes profissionais da educação “fazem” disciplina e como eles interpretam e a encenam em suas práticas pode consideravelmente variar entre os indivíduos, departamentos das disciplinas, com alunos diferentes e em diferentes épocas do ano. Então, o que pode resultar são conjuntos de pequenas lutas e contestações em torno do que as escolas estão tentando - comportamento para a aprendizagem ou comportamento para a vida? Controlar e gerenciar comportamento ou uma abordagem que seja consistente com objetivos mais amplos de educação, tais como a democracia e o respeito? Haverá pequenas lutas sobre pontos de atuação - como questões sobre quais as sanções aplicar. Pode haver pontos mais fortes de diferença que derivam de disposições profissionais - por exemplo, sobre a disciplina como controle social (quer por meio de processos behavioristas de DR, quer por supervisão e regulação de disposições por meios psicológicos). Embora nossos dados ilustrem algumas das diferentes inflexões, discursos e pedagogias que compõem esse aspecto do trabalho escolar, isso não é, na prática, um processo dicotomizado. Por exemplo, *Campion* tem uma política de Comportamento para a aprendizagem que cuidadosamente espelha as recomendações de *Steer*, mas também tem uma abordagem curricular complementar e conflitante modelada sobre a resiliência de *Seligman* que é potencialmente mais ampla em seu alcance, embora, ao mesmo tempo, tão invasiva e controladora dos jovens.

No capítulo anterior, nós indicamos as formas em que a tecnologia da entrega trabalhou para estabelecer laços muito rastreáveis entre a prática de sala de aula, os procedimentos da escola e as prioridades políticas gerais - especificamente competitividade econômica. Aqui, as relações entre atuações nas escolas e a política de comportamento ficam evidentes novamente, mas são mais complicadas. Enquanto elas são “frouxamente” ativadas dentro dos parâmetros discursivos de Comportamento para a aprendizagem, elas também podem ser caracterizadas como traduções no sentido que *Latour* usa o termo, onde nós testemunhamos a transformação contínua de um símbolo por muitas pessoas diferentes “que lentamente o transformam em algo

⁸ Nota dos autores: Esses pontos foram levantados por John Coldron em uma discussão por e-mail em resposta ao nosso artigo anterior em *Bera* (2009) (BALL et al., 2009).

completamente diferente conforme elas procuram alcançar seus próprios objetivos” (LATOURE, 1986, p. 268). Neste capítulo, como no resto deste livro, nós tentamos compreender a atuação da política de uma maneira fundamentada, escolhendo a política de comportamento como nosso exemplo de política. Fomos capazes de explorar as diferenças de atuação de acordo com diferentes discursos duradouros - e opositores - que circulam nessa arena. Conforme mencionado no início deste capítulo, comportamento, ao contrário da avaliação e do desempenho, é um local de política que é muito mediado pelo tempo, pelo lugar e por diversos conjuntos de atores de políticas com diferentes formações profissionais, valores e táticas práticas.

ARTEFATOS DA POLÍTICA

6

DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E TRADUÇÕES

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, queremos agora adotar uma abordagem diferente, mas complementar, para compreender os processos de atuação que estão em funcionamento na escola secundária contemporânea. Até agora, consideramos atuações de políticas como conjuntos de práticas “incorporadas” que estão ligadas a diferentes tipos e grupos de atores de políticas. Nós também escrevemos sobre as maneiras pelas quais atuações são trazidas por meio de conjuntos de tecnologias que cercam alguns dos atuais discursos dominantes da escola inglesa: nomeadamente padrões, avaliação e disciplina. Para sermos claros, estes não são processos distintos de atuação; eles estão interligados e apresentam múltiplas camadas e, na prática, pode ser difícil provocá-los como formações isoladas e separadas. Na verdade, fazer isso pode violar o ato e os processos de atuação em escolas de forma mais geral. Essas dimensões de atuação trabalham em conjunto para reconstituir a escola, o professor e o aluno, como veremos. Dessa forma, as políticas “[...] organizam as suas próprias racionalidades específicas, tornando determinados conjuntos de ideias óbvios, de senso comum e ‘verdadeiros’” (BALL, 2008, p. 5). O processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários.

Nos processos de atuações de políticas, líderes e gestores escolares, às vezes, tentarão, conscientemente, “chamar a atenção” para a substância da política por meio da produção de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável. Estes são artefatos que “marcam” o direcionamento da política; que circulam, reforçam e representam o que deve ser feito. Às vezes, esses artefatos vêm representar

os assuntos de política - como o uso de tabelas (avaliação e progressão) - “eles podem clicar em uma criança” - como discutido no Capítulo 4. Políticas tornam-se representadas e traduzidas em e por meio de diferentes conjuntos de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço; essas são as microtecnologias e as representações de política que servem como elaboradores de significado e controles de significados no mundo social-material da escola. Esses artefatos são produções culturais que carregam dentro deles conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas - maneiras de ser e tornar-se - ou seja, formas de governamentalidade. Em suas descrições sobre as formas que o poder se manifesta em um nível micro, por meio de certos discursos que se tornam internalizados e tidos como evidentes, Foucault argumenta que o resultado foi uma forma de poder não-coercitivo que, em certas circunstâncias, garante que os indivíduos governariam a si mesmos. O que queremos propor aqui é que, até certa medida - e vamos voltar a essa questão da medida no final deste capítulo - artefatos e materiais tornam-se parte das ferramentas e técnicas de governamentalidade no trabalho de política da escola (FOUCAULT, 1991).

Governar pessoas, no sentido amplo da palavra, governar pessoas não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governante quer; é sempre um equilíbrio versátil, com a complementaridade e os conflitos entre técnicas que asseguram a coerção e os processos por meio dos quais o eu é construído ou modificado por ele próprio. (FOUCAULT, 1993, p. 203-204).

DISCURSOS E ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Neste capítulo, vamos nos concentrar em algumas das maneiras em que nossas quatro escolas são produtivas de e constituídas por conjuntos de “práticas discursivas, eventos e textos” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 132) que contribuem para o processo de atuações de política e que contribuem em “fazer” escola. Como Colebatch (2002, p. 116) diz: “[...] política envolve a criação de ordem - isto é, entendimentos compartilhados sobre como os vários participantes irão agir em circunstâncias particulares”. Nas escolas, parte da “criação de ordem” e, portanto, governamentalidade, acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas; por meio da produção de artefatos culturais - manuais, *websites*, boletins de informações para os pais, diários de estudantes e planejamentos de professores -, bem como conjuntos de “atividades” como o dia do prêmio, o dia de visita, educação em serviço,

reuniões com a equipe, reuniões sindicais e eventos similares. A seguir, iremos detalhar e descrever alguns desses artefatos discursivos e atividades que refletem e “carregam” dentro deles os discursos políticos fundamentais que estão atualmente em circulação nas escolas secundárias inglesas e, assim, fazem trabalho de política. Antes de tentarmos isso, precisamos explicar a nossa compreensão das formações discursivas e seu trabalho dentro de uma instituição como uma escola.

Foucault escreve que os discursos são “[...] o conjunto de condições, de acordo com o qual uma prática é exercida, de acordo com o qual essa prática dá origem a parcial ou totalmente novas declarações, e de acordo com o qual ele pode ser modificado” (FOUCAULT, 1986, p. 208-209). Formações discursivas são “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais elas falam” (FOUCAULT, 1986, p. 49). Nesses termos, as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento e poder, discursos que constroem um tópico; por exemplo, políticas sobre conduta nas escolas, como discutido no capítulo anterior, trazem em si noções do que deve ser louvado no comportamento e na conduta - e o que não é (BERNSTEIN, 2000). Discursos de políticas também agem e influenciam intertextualmente um ao outro. Funcionam em/ contra as práticas cotidianas da vida escolar e configuram-se sobre e contra, ou integram-se em discursos existentes, uma heteroglossia de “pluralidade emaranhada” (FOUCAULT, 1986, p. 49).

As políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do “aluno”, o “propósito da escolaridade” e a construção do “professor”. Foucault (1986) vê formações discursivas como:

[...] uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), vamos dizer, por uma questão de conveniência, que estamos lidando com uma formação discursiva... tais como “ciência”, “ideologia”, “teoria”, “ou domínio de objetividade”. (FOUCAULT, 1986, p. 38, grifos do autor).

Tais formações “[...] convergem com instituições e práticas, e carregam significados que podem ser comuns a um período inteiro”¹ (FOUCAULT, 1986, p. 118). Assim, em discursos educacionais, a necessidade de gerenciar o comportamento, para promover a aprendizagem efetiva, para elevar os padrões,

¹ Nota dos autores: Embora, na obra de Foucault, estas foram longas - epistemes que se estenderam por centenas de anos.

contribui para o que ele chama de “uma espécie de texto bom e uniforme”, uma versão de um sentido soberano, comum” (FOUCAULT, 1986, p. 118). Em outras palavras, formações discursivas são “grande Ds” e são compostas de conjuntos de discursos contribuintes. Por exemplo, como veremos, o que conta como escola é composto de “grupos de declarações” (FOUCAULT, 1986, p. 125) que constituem a formação discursiva da “escola”. No entanto, como ele também explica, este não é um fenômeno totalizador, há uma fragilidade em tudo isso; formações discursivas são caracterizadas por “lacunas, vazios, ausências, limites e divisões” (FOUCAULT, 1986, p. 119) - um ponto que também retornaremos mais tarde neste capítulo.

QUESTÕES DE METODOLOGIA - E MÉTODOS

Enquanto trabalhávamos em nossas quatro escolas, recolhemos exemplos de textos “duros” de política e tiramos fotografias de outros artefatos visuais que as escolas produzem e implantam para chamar a atenção para o que tem de ser feito. Nós também participamos de cerca de 25 “eventos” e “atividades” de vários tipos em quatro escolas, onde gravamos conjuntos de notas de campo (gravadas e escritas à mão). Enquanto “o que tem de ser feito” em uma escola abrange uma vasta gama de atividades - de preocupações de baixo nível, sobre vestir o uniforme “correto” à produção de sucesso no nível GCSE [*General Certificate of Secondary Education*] -, todas as escolas da nossa amostra prestam muita atenção à produção de artefatos visuais que abordam uma ampla gama de questões de políticas - talvez na crença de que “a familiaridade gera atenção” (SPILLANE, 2004, p. 76). No entanto, aqui queremos especular sobre esses dados visuais em termos de seus efeitos discursivos.

[...] discursos são compostos de sinais; mas o que eles fazem é mais do que usar esses sinais para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à linguagem (*langue*) e ao discurso. É esse “mais” que devemos revelar e descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 49).

Koh (2009, p. 284) argumenta que o “[...] design visual nos documentos de políticas educacionais e materiais é significativo”, porque ele está “[...] situado e entrelaçado na complexa interação de restrições institucionais, suportes ideológicos, pressupostos e prioridades políticas”. Koh (2009, p. 283) fala sobre a negligência do modo visual na análise de políticas de forma mais geral e da falta de trabalhos “[...] relacionados ao componente visual no texto da política que medeia cada vez mais o processo de formação e difusão da

política”. Enquanto há uma extensa literatura pedagógica exaltando as virtudes de exibição e os visuais na promoção da aprendizagem e da compreensão para os alunos da escola, há pouco sobre o papel dos artefatos visuais e culturais na promoção da consciência dos professores sobre política e suas práticas relacionadas no ambiente de sua escola ou como atuantes “não-humanos” no processo de política.

Há dificuldades em lidar com esse tipo de dados. Como Emmison (2004, p. 249) alega, dados visuais precisam ser associados a uma “imaginação teórica poderosa” se é para ir além da forma representacional/informacional - uma forma de “dizer e mostrar como as coisas são”. Como exemplo, ele cita o trabalho de Prior (1988, p. 261) sobre design de hospitais contemporâneos que “[...] ilustram a mudança de pressupostos institucionais relativos à doença, à loucura e às formas mais adequadas de tratamento e controle”. De forma semelhante, edifícios escolares podem ser tomados para significar suposições sobre poder, status e o que significa ser educado - a economia da escolaridade. Uma consideração rápida de espaço e de acesso, até mesmo algo simples como por onde os alunos entram e por onde os adultos (funcionários e visitantes) entram, marca diferenças e disparidades; a maioria de nossas escolas (compreensivelmente) tem regras sobre por que lado do corredor caminhar e que partes do edifício são “fora dos limites” para os estudantes (e pais) - “[...] técnicas de poder que são investidas na arquitetura” (FOUCAULT, 1993a, p. 137). Esses tipos de técnicas de poder, controle e gestão das relações espaciais são relativamente simples para documentar. Estamos tentando algo diferente.

Começamos a recolher dados visuais como ilustrativos do trabalho da escola para representar as suas políticas (para o olhar interno e externo - e estes podem ser distintos e diferentes, bem como sobrepostos). Em relação à gama de políticas que estão em jogo em cada escola (BRAUN et al., 2010), a necessidade de participar das coisas como “manter todos a bordo”, com políticas tais quais desempenho, comportamento, discursos de aprendizagem, todos esses recursos visuais têm um papel - mas o quê? Eles podem ser dispositivos de interpretação - com a intenção de transmitir a posição tomada pela liderança escolar sobre a política - eles podem simplesmente cobrir as paredes - papel de parede decorativo - e reivindicar nenhuma atenção, exceto para a passagem da câmera do pesquisador. O que é inegável é a grande quantidade e variedade de materiais e recursos visuais que estão em circulação em cada escola - em suas áreas “públicas”: o hall de entrada, as paredes da entrada, as

salas de aula, bem como nos seus locais mais “privados”: as salas dos professores, as salas de reuniões de adultos, os escritórios dos departamentos, as salas de retiro/referência para estudantes recalcitrantes.

Há também dificuldades envolvidas em fazer afirmações sobre a representatividade ou “verdades” sobre os discursos políticos por meio de pequenos conjuntos de dados visuais e textuais. Estamos cientes, como Ball e Smith (1992, p. 18) afirmam, que “[...] o sentido que os espectadores fazem delas [fotografias] depende de pressupostos culturais, conhecimento pessoal e do contexto em que a imagem é apresentada”. Assim, nós, pesquisadores, podemos produzir uma leitura de dados visuais que nos fala de modo particular por meio da lente de nossas questões de pesquisa e quadros analíticos. Como Thomson (2008, p. 10) diz, nós contribuimos com nossas próprias perspectivas quando a leitura de dados visuais, um processo que ela descreve como caracterizado por “escorregamento”. Enquanto os discursos visuais que identificamos têm intenções regulatórias, eles serão mediados por outros discursos (talvez residuais ou antagonistas) que podem produzir efeitos diferentes e competir com visuais “não oficiais” – como aqueles que aparecem em telefones celulares. Por exemplo, podem ser cartazes, fotografias e instruções sobre o uniforme “correto” colocados nas paredes da escola, mas o senso de estilo e de moda dos alunos e as crenças e os valores de alguns professores sobre a não importância relativa dessas “mensagens” significará que haverá resultados na prática fragmentados, contestados e diferenciados. Pode ser que o que é visto como “significante” pelo pesquisador, talvez devido à sua onipresença, sua coercitividade, pode, aos olhos do estudante ou do professor, simplesmente aparecer como muito ruído visual ou simplesmente preenchimento de espaço (MESSARIS, 1997). Como Berger (1972, p. 7) coloca, “[...] a relação entre o que vemos e o que sabemos nunca é resolvida”. Mais um ponto: em um estágio anterior, quando estávamos apresentando parte deste trabalho em artefatos visuais a um grupo de educadores críticos, fomos questionados sobre grafites de estudantes – como uma forma de “resistir” a essas produções culturais. Nenhum dos cartazes, expositores ou avisos que vimos em qualquer uma das escolas foi marcado ou desfigurado de alguma forma (embora se tivessem sido, eles podem ter sido prontamente removidos). Em qualquer caso, alguns dos avisos e cartazes que foram fotografados foram exibidos em armários fechados que teriam feito qualquer “interação” criativa impossível.

A partir dos dados que nós recolhemos e analisamos, tanto em termos de conteúdo e significados, neste capítulo, duas coleções principais ou

heteroglossias são consideradas: uma tem a ver com a política de “problema” do aluno e do “professor” e as formações discursivas que rodeiam essa produção de identidade; o outro tem a ver com as soluções dos problemas de políticas que são colocados na escola. Em vez de indicar as formações discursivas que produzem políticas específicas, como *Every Child Matters* (Toda criança importa) ou Aprendizagem Personalizada, o que se segue está focado nas sobreposições complexas e reiterações em conjuntos de políticas que tornam a escola uma instituição distinta. Para substituir a discussão de uma prisão de Foucault pela da escola: a instituição é tomada como “[...] um aparelho disciplinar exaustivo; que deve assumir a responsabilidade por todos os aspectos da pessoa humana; seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, sua conduta diária, sua atitude moral, seu estado de espírito” – e, portanto, a governamentalidade (FOUCAULT, 1979, p. 235). Discursos que falam de políticas individuais também contêm em si conjuntos de práticas que produzem a “escola”. Como já observado, discursos constroem o objeto de que falam, aqui o aluno, a escola, o professor, e eles são produtivos nisso, “[...] eles têm desfechos ou efeitos de poder. Eles definem e estabelecem o que é ‘verdade’ em momentos particulares” e essas verdades trabalham para deslocar outras construções e versões (CARABINE, 2001, p. 268, grifo da autora).

PRODUÇÕES DISCURSIVAS DO “BOM ALUNO”

As principais questões políticas de desempenho e de comportamento estão focadas no “bom estudante”; por meio dessas traduções, as políticas são “incorporadas” em uma determinada representação moral (e visual) do sujeito aluno. A produção do “bom aluno” tem como premissa a crença de que se os estudantes têm expectativas acadêmicas altas de si mesmos, eles podem alcançá-las com êxito. Se um aluno é motivado, acredita em si mesmo e se comporta bem, sucesso, ao que parece, está assegurado. Por exemplo, Archer e Francis (2007, p. 47) identificaram alguns dos atributos-chave do “bom aluno” – isto é, “[...] alunos bons, complacentes que não desafiariam a autoridade” que “trabalhavam duro naturalmente” e com alto desempenho. Essas expectativas acadêmicas elevadas de si mesmos são traduzidas e distribuídas por meio da utilização de diferentes conjuntos de sinais visuais (e verbais).

Dentro do discurso do “bom aluno”, noções de ter a atitude certa manifestada no comportamento em sala de aula e hábitos de trabalho dentro e fora da escola, juntamente a um elevado nível de motivação são postulados

como sendo fundamentais para o sucesso acadêmico. Como Ball (1990, p. 4) coloca: “No processo de escolarização, o estudante é compilado e construído tanto nos processos passivos de objetivação como em uma subjetivação ativa e autoformativa”. Por exemplo, George Eliot produziu um cartaz que foi laminado e exibido nos corredores e nas salas de aula utilizadas pelos alunos dos anos 10 e 11 (estudantes do GCSE - *General Certificate of Secondary Education*). O cartaz era intitulado: “Como obter um A* no GCSE” e continha uma lista de dicas, incluindo tecnologias psicossociais, cognitivas e “de jogos” para apoiar o sucesso (ver Caixa de texto 6.1) - uma receita para o “sucesso” e talvez uma articulação de que somente um A* assinala o aluno “bem-sucedido”?

Caixa de texto 6.1 - Como obter um A* no GCSE

Como obter um A* no GCSE

- Acredite em si mesmo e trabalhe com outros que objetivam um A*.
- Faça leitura extra e exemplos em seu próprio tempo.
- Una os argumentos para criar uma linha de pensamento.
- Defina a sua técnica de exame para que você saiba exatamente o que cada questão no exame requer.
- Certifique-se de que você entende o esquema de nota para cada teste para que você saiba como obter as melhores notas.
- Esteja disposto e capaz de assumir riscos com o seu trabalho de modo que você se esforce para produzir algo mais original.
- Conheça os principais fatos a fundo e saiba como selecionar exatamente que fatos são necessários para cada resposta.
- Aprenda como transferir habilidades e conhecimentos de uma matéria para outra.

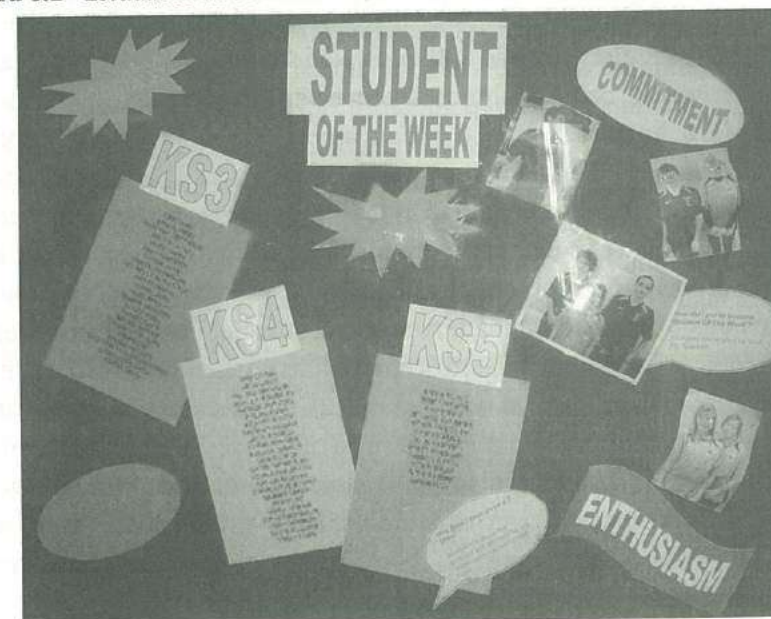
Seu professor vai ajudá-lo com:

- Esquemas de notas.
- Técnicas para cada tipo de questão.
- Exemplos do que A* parece.
- Listas de leitura e materiais extras.
- Mais trabalho analítico.
- Feedback sobre o seu trabalho dando-lhe conselhos sobre como obter um A*.

Essa representação e essa produção do bom aluno (um estudante que é bem-comportado e alcança muitos GCSEs, e um por causa do outro) estão sendo codificadas, encenadas e incluídas em uma vasta gama de pistas visuais e solicitações que todas as escolas produzem. Por exemplo, as escolas

celebram orgulho e realização, exibindo fotografias de estudantes com alto desempenho, documentando as notas obtidas. Champion produz uma exibição semanal sobre o “estudante da semana”, em que conquista, compromisso e crença são encorajados; sendo exibido dessa forma, tanto recompensa o indivíduo como reproduz o “bom aluno” (veja Figura 6.1). O quadro de avisos está localizado centralmente e tem algumas palavras-chave exibidas, que são *entusiasmo, comprometimento, atitude positiva e progresso*, em cada canto, com “excelente trabalho” sob o título principal – “estudante da semana”. Intercaladas no quadro, há listas de nomes dos “bons alunos” para cada nível de ensino da escola. Estabelecer o “bom aluno” é instituir uma versão de escola e uma versão de estudante - uma versão difundida - e, finalmente, uma versão totalizante e individualizada (FOUCAULT, 1979). A escola de Atwood tem “convidado” alguns alunos do 11º ano para fazer parte dos cartazes onde eles falam sobre suas metas de GCSE. Esses cartazes são montados nas paredes do hall de entrada para que cada visitante seja exposto a essas “chamadas de desempenho”, essas exortações para “fazer escola” de uma forma particular, e, ao mesmo tempo, são “lembrados” que essas são, na verdade, “boas escolas” - buscando satisfazer as notas e ter desempenho nos referenciais nacionais que, por sua vez, separam a escola falha da escola medíocre, a boa escola da escola excelente (MAGUIRE *et al.*, 2011).

Figura 6.1 - Estudante da semana



Em todo esse trabalho de normalização, o que também é produzido por omissão é o aluno que não é valorizado, que está “fracassando” - social, educacional e moralmente. Aqui vemos uma ilustração simples, mas eficaz de representação e tradução dos discursos de padrões - e, por meio dessa tentativa de “eivar e louvar” (enquanto, simultaneamente, “nomeia-se e envergonha-se” por omissão), vemos o processo literal/visual da atuação da política - uma tecnologia visual de camadas e significados em camadas - um método de ordem e um método de governamentalidade para os alunos (e seus professores - e, às vezes, para seus pais também). Esses processos visuais que reificam recompensas externas, competição, individualismo e modos particulares de conduta, ressoam com as reivindicações de Bowles e Gintis (1976), que as escolas socializam e incorporam jovens nas sociedades capitalistas por meio de um “currículo oculto”. Essas atuações visuais são parte da “cadeia de entrega”, a junção do “bom aluno” à boa economia!

Em se tratando de Comportamento para aprendizagem, isso também está ligado a e em discursos do “bom aluno academicamente bem-sucedido” (MAGUIRE et al., 2010.); todas as escolas, incluindo as nossas quatro escolas, prestam atenção a esse aspecto do seu trabalho (ver Capítulo 5). Nossas quatro escolas levam a sério as exigências da política envolvidas no comportamento e no Comportamento por aprendizagem (STEER, 2009). Em termos discursivos, nossas escolas interpretam e traduzem essas políticas e produzem uma infinidade de documentos, cartazes e textos regulatórios que são amplamente divulgados. Esses discursos são enfáticos. Não se trata de persuasão, mas sim sobre constituição; o que os alunos devem e não devem fazer e como eles devem fazê-lo de forma a tornar-se o “bom aluno”. Esses “códigos de conduta” e “modos de ser” são ilustrados em cartazes e artefatos que “dizem” aos alunos o que vestir, quando chegar, quando sair, onde eles podem e não podem caminhar, e como se movimentar em torno do edifício - assim, o discurso é escrito sobre as representações idealizadas nessas visualizações. Esses são artefatos de governamentalidade, ordem e controle. Para dar um exemplo desses “códigos de comportamento”, em três das nossas quatro escolas, há um uniforme escolar obrigatório (ver Figura 6.2). O policiamento da política do uniforme, em parte por meio da criação e da reprodução de cartazes demonstrando o uniforme correto e como usá-lo, funciona como uma forma evidente de atuação de políticas e governamentalidade; e a produção do “bom” aluno que está vestido corretamente (e o “bom” professor que inspeciona, verifica e atua diariamente a política do uniforme).

Figura 6.2 - Uniforme escolar^{2#}



Esses exemplos de produção do “bom” estudante que se realiza academicamente e o bom aluno que se comporta e produz “hexis corporal” adequado (BOURDIEU, 1984) sugerem um sujeito composto que se reforça mutuamente. O que é significativo aqui é o “juntar-se”, a inserção no cotidiano, as exemplificações, as itemizações e as especificações, que estilisticamente emprestam da autoajuda e da melhoria - símbolos e outras figuras “populares”. Eles também são parte de uma mudança nas escolas e em outros locais do texto para imagem e que se destinam a fazer os alunos trabalhar neles mesmos - uma mentalidade de regra. Em todas as salas de aula que visitamos e nas paredes dos corredores em nossas quatro escolas, há artefatos que abordam as noções

^{2#} Nota de tradução: Do lado esquerdo da imagem: todos os lenços da cabeça devem ser pretos ou brancos; somente um par de brincos pequenos; todos os chapéus e lenços devem ter cor lisa e escura; gravatas escolares devem ser usadas no comprimento total com o distintivo escolar abaixo do nó; camisa de colarinho branco ou blusa deve ser abotoada e assentada dentro das calças; casaco liso de uso externo deve ser de cor escura; pulôver liso de decote “v” de cor preta; blazer deve ser usado em todos os momentos, a menos que o professor dê permissão; saia escolar preta na altura do joelho ou calças compridas; sapatos escolares lisos e pretos; todos os laços devem ser pretos; meias lisas (brancas ou pretas). Do lado direito da imagem: proibidos cabelos com penteados; proibidos brincos grandes estilo brilhante ou pingentes; chapéus ou lenços não devem ser usados no interior; proibido maquiagem; proibido bonés; proibido capuz; camisas brilhantes coloridas não devem ser usadas por baixo das camisas da escola; proibido moletoms; proibido shorts; proibido tênis, sapatênis, botas ou sapatilhas.

de “como ser” na escola - e como ser o aluno “ideal”. Na verdade, uma volta ao redor de qualquer escola irá revelar conjuntos de recursos visuais que falam sobre como parecer, como se vestir, como estudar, como revisar, como passar por exames, como ser bem-sucedido e quem imitar. O bom aluno é uma realização da boa escola, um conjunto de atitudes, condutas, gestos e práticas. Esses artefatos relacionam política de comportamento (e regras) e política de aprendizagem ao comportamento e à aprendizagem (traduções) - como já dissemos, eles delineiam, granizam e envolvem os alunos - embora muito do aparelho visual das escolas não é visto no trabalho de análise da política.

PRODUÇÕES DISCURSIVAS DA “BOA ESCOLA”

Discursos são processos sociais formados dentro e por eventos mais amplos, crenças e “epistemes” para produzir noções de senso comum e ideias normativas. Por exemplo, em muitas formas, as escolas são necessariamente capturadas por uma versão de “fazer escola” que está contida no discurso dominante de elevar os níveis.

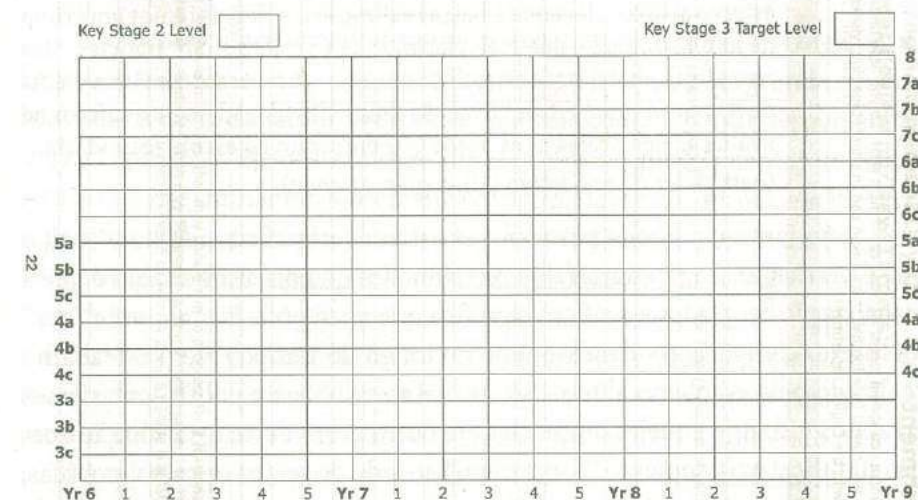
A posição oficial é que nós sabemos como melhorar a motivação e superar o mau desempenho. Líderes escolares fornecidos aprendem com o exemplo do alto desempenho de diretores e adotam a combinação certa de estilos, podemos esperar que os resultados dos exames subam de ano para ano. (BARKER, 2010, p. 89).

Em todas essas “posições oficiais”, há suposições sobre “como” fazer escola e “para que” é a escola e como ela deve ser. Esses discursos normalizantes esculpem e moldam as formas em que as escolas selecionam, interpretam e traduzem aspectos específicos de iniciativas de políticas e mandatos de políticas. Mais uma vez, com base na obra de Foucault (1979), a normalização tem a ver com a constituição de critérios contra os quais todos deverão ser medidos e todos devem ser avaliados e julgados. Normalização vai além de qualquer conta binária de bom/mau. “É uma dinâmica de conhecimentos, praticados e aprendidos, dispersos em torno de vários centros de prática e experiência” (CARABINE, 2001, p. 278). Em nossas quatro escolas “comuns”, onde há uma necessidade premente para continuar a “alcançar o resultado”, algumas políticas serão mais urgentes do que outras (padrões, pontuações no GCSE, tabelas de classificação). Em tudo isso, há um imperativo no sentido de “solucionar”: para resolver o problema da política tornar-se uma escola “boa”. Isso é codificado, divulgado e amplificado pelo trabalho textual e discursivo

da própria escola em suas tentativas de reinventar-se e melhorar a si mesma - de como eles não poderiam agir a esses discursos dominantes de “elevar padrões” e “constante melhoria”.

Como já detalhado no Capítulo 4, todas as nossas escolas implantam as táticas “óbvias”, tais como grupos-alvo de estudantes para treinar e orientar, proporcionando aulas de reforço, selecionando diferentes disciplinas e exames que podem parecer “mais fáceis” - o que Michael Gove (DfE, 2010, p. 13) chama de “jogatina”. Todas as nossas escolas dão muito valor à produção de gráficos de dados visuais que podem, então, “mostrar” que a progressão está ocorrendo. Em George Eliot, isso inclui fazer com que os alunos monitorem seu progresso individual, inserindo suas realizações em gráficos nas agendas dos estudantes - a visualização de progressão constante e uma maior constituição da boa escola (ver Figura 6.3).

Figure 6.3 - Página do diário de progresso
Meu progresso durante o 3º estágio [Key Stage 3] - Inglês



Os alunos são incentivados a registrar os seus níveis e subníveis curriculares nacionais e em cinco pontos durante cada estágio. O plano do estudante de George Eliot afirma que “[...] os estudantes devem lembrar o que eles devem ter como objetivo para progredir em dois níveis curriculares nacionais para cada estágio” e, em seguida, dá alguns exemplos do que é esperado. Em Atwood,

Beth, diretora do 7º ano, demonstrou essa atenção ao monitoramento detalhado das realizações dos estudantes que caracterizava todas as nossas escolas. No que ela diz (a seguir), vemos pressupostos de normalização sobre a integridade dos níveis, a medição da capacidade do aluno e o poder de intervenções dos professores - um discurso muito particular de ensino e aprendizagem. Neste trecho, também podemos ver um discurso dominante sobre o propósito da educação - obter pontos, alcançar níveis e chegar ao resultado (ver Capítulo 4). Essa formação discursiva é captada em conjuntos de recursos visuais, artefatos registrados de realizações que, simultaneamente, produzem e constituem a escola - que compõem e são compostos por processos de atuação.

Temos alunos que vieram com pontuação média de 23-25 no 2º estágio que precisam - que são uma espécie de, não bem necessidades especiais ou baixa habilidade -, mas só precisam de um empurrão para levá-los ao território do Nível 4 ... Eu dirijo um grupo para alunas que estão, de certa forma, do meio para baixo no Nível 5s, mas que são especificamente orientadas para - assim, abaixo da personalidade do radar - necessitando um impulso para adquirir confiança. Temos um clube de meninos de esforço abaixo ... levando à baixa realização ... e depois temos um grupo de alta habilidade, que estão fazendo um projeto sobre notícias. Mas eles são alta habilidade específica que são - que vieram com uma média de 33 pontos, que é três Níveis 5s - mas eles alegadamente caíram na avaliação dos professores desde que entraram na escola secundária.

(Beth, líder do ano letivo (7º), Inglês, Atwood)

Enquanto aqui pode parecer que estamos nos afastando do visual, o que é particular sobre os artefatos relacionados que discutimos aqui é que a visualização de grades e gráficos significa que você pode literalmente “ver” melhoria, comparação, desempenho ao longo do tempo, “ver” o trabalho realizado pela escola no aluno. Esse trabalho visualiza a política, mas esses artefatos visuais e aqueles discutidos em outra parte deste capítulo são apenas significativos, somente “funcionam” ao lado de textos escritos, práticas, organização e conversas. Política é representada, interpretada e traduzida - política é encenada - em todas essas formas juntas.

Os códigos e os temas que surgiram a partir de nossas análises de transcrições das entrevistas para este projeto estavam saturadas com o significado de tabelas de classificação e a necessidade de aumentar os percentuais de pontuação no GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) - a produção discursiva da “boa escola”. Em muitos aspectos, nossas escolas parecem

estar capturadas por uma versão de educação que está intimamente ligada à escolaridade para “[...] competitividade econômica e um crescente abandono ou secundarização (diferentemente na retórica) dos propósitos sociais da educação” (BALL, 2008, p. 11-12). Essa é uma mensagem que é sutilmente (e às vezes não) reforçada pelas mensagens visuais produzidas pela escola. Por exemplo, a escola *Campion* tem um boletim eletrônico semanal que vai para todos os pais. No ano passado, a partir de janeiro, a primeira página do *website* foi dominada por uma inserção central, um botão piscando que fornecia uma contagem regressiva semanal para o início dos exames do GCSE. Assim, todos os pais, mesmo que seus filhos não estivessem em ano de exame, foram alertados e saudados por esse discurso. Este ano, a *homepage* da escola foi retomada com materiais de revisão para o GCSE, muitos *links* para *sites* úteis e sugestões para os pais para ajudar seus filhos a se prepararem para os exames. Os membros da equipe são alertados para a centralidade desse discurso, essa versão da “escola” conforme eles se movem para dentro e para fora da sala dos professores.

No período da primavera, que vai até os exames nacionais na Inglaterra, durante o segundo ano do nosso projeto, *Campion* ergueu um grande quadro de avisos na porta da sala de professores que não poderia passar despercebido (veja a Figura 6.4). Ele destacava detalhes de alvos e agrupamentos de classe para orientar e treinar em Matemática e Inglês. Da mesma forma, em *Wesley*, as paredes de algumas salas de departamento individuais foram usadas para “incentivar” os professores a trabalhar para produzir a “boa escola”, exibindo listas de estudantes-alvo que precisavam de mais apoio, ao lado de suas fotografias. Na sala de professores principal, grandes fotografias (em tamanho A4) dos estudantes que eram alvos para a “melhoria” foram exibidas; esperava-se que a equipe colasse notas (*Post-it*) sobre as fotografias detalhando relatos positivos de progressão para incentivar uns aos outros -, enquanto assegurava “manter esses estudantes em mente”. Assim, por meio de uma combinação de diferentes conjuntos de artefatos visuais, alunos e professores estão expostos à visualização da política - em corredores, salas de aula, salas de professores e no *site* da escola. Essa repetição, essa insistência, essa “gestão” do ambiente para transmitir intenções de políticas alerta repetidamente alunos e professores sobre o que está envolvido em encenar a “boa” escola.

Figura 6.4 - Contagem regressiva para os exames



PRODUÇÕES DISCURSIVAS DO “BOM PROFESSOR”

Dentro da formação discursiva da “boa” escola, há o discurso do “bom professor”. Se a “boa escola” é produzida a partir de níveis elevados de conquistas, em particular no GCSE, então é, assim, o “bom professor”. Por exemplo, como Neil, um professor de Inglês na Escola Wesley, explicou:

Lembrei-me da política *Every Child Matters* (Toda criança importa), que, mais uma vez, é uma farsa completa, pois tudo sobre o sistema incentiva, como já falamos, incentiva as escolas a colocar cada centavo que eles têm nos alunos limítrofes C/D. Tudo sobre o sistema os pontua nessa direção e, então, estamos destinados a ser *Every Child Matters*. É uma farsa absoluta, porque, claramente, cada criança não importa para a escola da mesma maneira, no mesmo nível, porque o que importa para a escola é: nós podemos cumprir nossa meta, nossa, assim, qualquer que seja a meta auto-imposta, mas uma meta que nos foi dita que, se não atendermos, vamos começar a ser investigados e certas pessoas perderão seus empregos e a vida de todos na escola será um inferno por ter de constantemente fazer mais e mais administração e em mais conformidade com um sentido robótico do que é bom ensino até que

quem quer que esteja nos investigando pense que eles estão satisfeitos com ele.

Essa versão do “bom professor” é exemplificada pelos tipos de artefatos, cartazes, imagens e gráficos que compõem o ambiente visual da escola. Essas formas de fazer o “bom professor” são definidas nos manuais de pessoal, anuários para os pais, em diários dos alunos. Essa é uma forma de integração, ou seja, uma união (um objetivo comum, uma unidade) política e educativa de esforço, de comportamento e de foco para o desempenho do “bom professor”. Andrew-Power e Gormley enfatizam essa abordagem integrativa na produção da escola:

Para além de definir o tom, expositores também podem ser utilizados para incorporar a política de toda a escola. Isso incluiu abordagens de toda a escola a planos de assentos, comportamento positivo, comemoração de conquistas e uso correto do uniforme escolar. (ANDREW-POWER; GORMLEY, 2009, p. 70).

O que está sendo tentado, então, é a gestão e a produção da instituição compatível e a boa escola/o bom professor. No entanto, nesse processo, não há apenas uma tentativa de refletir a forma como as coisas são em termos da política educacional contemporânea e da prática. Essas tentativas discursivas trabalham para “produzir” o que a escola é, reunindo uma versão particular dela. Além disso, esses lembretes visuais da política reúnem algumas das “[...] relações mais opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos, e (b) estruturas sociais e culturais mais amplas, relações e processos” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 132).

Enquanto textos visuais compõem a escola, pelo menos em parte, e compõem o estudante e o professor, outros processos contribuem para esses discursos. Por exemplo, na luta em relação a “alcançar o resultado”, as escolas implantam um vasto leque de atividades e eventos que contribuem para esse aspecto do seu trabalho. Há reuniões, dias de desenvolvimento de pessoal, eventos e grupos de pressão que contribuem para a produção da boa escola, do bom professor e do bom aluno. Existem muitos mecanismos disciplinares que ajudam a sustentar significados e crenças compartilhados neste trabalho, propósito e tarefa de fazer escola. Estes se conectam igualmente aos licenciados, gestores de nível médio e líderes seniores. Por exemplo, em um dia de educação em serviço para todos os funcionários, Milton, o diretor de George Eliot School, falou sobre sua intenção de reformular a declaração de missão

para “dizer-nos algo sobre o que nós esperamos para esta escola” - uma nova narrativa (ver Capítulo 3).

O diretor tinha preparado um rascunho dessa declaração para discussão e a equipe foi dividida em grupos para considerá-la - a qual seria eventualmente colocada no site e inserida em toda a publicidade da escola como a visão do diretor da escola. Na discussão do departamento de Inglês (da qual participamos), os professores levantaram preocupações sobre “não haver foco suficiente nos estudantes”, e outro professor perguntou retoricamente: “Para quem é isso?”. Ao invés de simplesmente tratar da tarefa que tinha sido dada, eles passaram algum tempo corrigindo a pontuação antes de voltar a considerar, um pouco ironicamente, máximas que poderiam, eventualmente, ser produzidas como cartazes ao redor da escola para sinalizar e refletir a declaração da “missão” (como Milton tinha requerido). Uma professora comentou sobre a “falta de moralidade” na declaração proposta e pensou que essa lacuna poderia ser usada para produzir uma máxima. “Matar ou ser morto”, outro professor retrucou com humor, destacando as preocupações expressas do diretor para elevar os padrões e progredir nas tabelas de classificação. A equipe plenária deu a cada departamento uma oportunidade para avançar na discussão da declaração e, em seguida, a equipe virou-se para o próximo assunto da agenda. Esses processos (uma agenda dirigida, tarefas que não incluem qualquer discussão sobre a necessidade de audiência, ou a finalidade da declaração da “missão” mesmo que os professores as discutiram) contribuem com a gestão do consentimento em relação a essas formações discursivas em que todos e tudo tem de “alcançar os resultados” e produzir, antes de mais nada, a “boa” escola. O que vemos aqui é um exemplo dos mecanismos que estão em jogo, por meio dos quais a retórica institucional circula (e talvez um pouco retocada e uma versão mantida de “propriedade”) para produzir a retórica institucional que, por sua vez, é decantada em conjuntos de artefatos tangíveis - o processo de atuação da política em jogo.

POLÍTICA EM ATUAÇÃO - E O PAPEL DO ARTEFATO

Os professores e os alunos que personificam e compõem a escola são capturados em uma complexa teia de discursos de política por meio dos quais eles são incitados a “fazer” a boa escola e “ser” o bom professor e “desempenhar” o bom aluno. Estes são discursos excludentes e seletivos; apenas certas “mercadorias” são sensíveis ou legítimas. Outras versões da boa escola

tornam-se impensáveis ou factíveis e são expedidas para o “campo da memória”. Assim, as preocupações com a felicidade dos alunos, ou com o bem-estar dos professores, pode ainda existir na retórica da escolaridade. No entanto, no ambiente da atuação da política, esses discursos tornam-se subordinados à produção de ordem e a encomenda de produtividade. Dentro das práticas discursivas de escolaridade contemporânea e política educacional, professores e alunos são convidados a

[...] não só se submeter a regimes disciplinares, mas também participar de sua produção e administração, por meio de técnicas de vigilância mútua; suas motivações são moldadas por discursos sedutores e reforçadas pelas culturas internalizadas. (SCOTT, 2010, p. 227).

Como Foucault (1986, p. 209) explica, discursos não devem ser entendidos como “[...] determinações impostas de fora do pensamento de indivíduos, ou habitá-los a partir de dentro. Eles trabalham por meio das maneiras em que os professores e os alunos são capacitados a trabalhar em si mesmos, produzir-se de formas particulares por intermédio do trabalho duro e do bom comportamento. Além disso, nessas formas de “governar” escolas, há uma série de posições de sujeito que sinalizam sucesso, melhoria e excelência. Eles oferecem os prazeres do desempenho para aqueles que podem habitar essas posições com um senso de realização, embora eles têm como premissa o posicionamento de “outros” fora de tais prazeres. Esses “outros” podem estar sujeitos a formas mais antigas e mais primitivas de poder ou diferentes discursos da “anormalidade” - como “necessidades educativas especiais”. Para voltar ao início deste capítulo, argumentamos que os artefatos e os materiais que estão em circulação em escolas podem se tornar parte das ferramentas e das técnicas de governamentalidade no trabalho com política da escola (FOUCAULT, 1991). Argumentamos, também, que isso não é um fenômeno totalizante: formações discursivas são caracterizadas por “lacunas” e “limites” (FOUCAULT, 1986, p. 119). Assim, alguns desses processos de artefatos de atuação da política são menos dominantes, menos atendidos, ou, às vezes, “tomados” como “uma piadinha” por membros da equipe e alunos, como na discussão sobre a declaração da missão. Às vezes, eles são exibidos em cantos tranquilos onde eles gradualmente se tornam totalmente desbotados pelo sol, e simplesmente trabalham como “cobertura da parede”. No entanto, enquanto esse é certamente o caso de algumas políticas (menores), em grande parte, os “discursos sedutores” e as “culturas internalizadas” que atualmente prevalecem nas escolas inglesas são incorporados em uma gama de artefatos

e práticas visuais que trabalham para estabelecer e manter a normalização do aluno, do professor e da escola – discursos que produzem efeitos materiais e se entrelaçam nos processos de atuações de políticas e, em última instância, governamentalidade. De fato, em grande medida, as políticas não são possíveis sem artefatos – artefatos e práticas são fundamentais para a coprodução de atividades escolares – lições em particular. A maioria das análises de política omite o artefato; e, ao documentar e teorizar atuações de políticas em nossas quatro escolas, aqui nós começamos a considerar o papel que os artefatos desempenham nesse processo.

EM DIREÇÃO A UMA TEORIA DE ATUAÇÃO

7

“O VALOR DA HESITAÇÃO E INTERROGAÇÕES MAIS PRÓXIMAS DE ENUNCIADOS DA SABEDORIA POPULAR”¹

INTRODUÇÃO

Neste capítulo final, reunimos nossas respostas à questão teórica e empírica de como as escolas fazem política. Apesar de todos os livros resultarem de propostas e planos de roteiros para a sua construção, no processo de fazer a escrita, o pensamento e o trabalho analítico, as mentes são alteradas, novos rumos tornam-se evidentes, diferentes vias abrem-se enquanto outras se fecham – um processo um pouco inquietante. Isso é ainda mais o caso na pesquisa qualitativa indutiva, com a qual nos comprometemos e na qual a pesquisa que relatamos aqui é baseada. Escrever é parte do processo de análise – definir códigos, explicar as suas dimensões, aplicar conceitos e desenvolver memorandos interpretativos. No processo de tomada de decisões sobre o que incluir, o que excluir, qual abordagem assumir e, até mesmo, como construir os capítulos, nós nos confrontamos, em nossos dados, com temas e questões que agora parecem ser mais importantes do que inicialmente elas pareciam ser. De igual modo, nós colocamos de lado algumas ideias que já não parecem ser tão atraentes como elas pareciam ser. Em paralelo a tudo isso, nós exploramos uma série de possibilidades teóricas em relação aos nossos dados.

Agora, temos de tentar convencê-lo(a) que tudo isso é maior do que a soma das partes, que se encaixa, que é um inteiro plausível que merece ser levado a sério. Começamos por rever alguns dos recursos teóricos que nos ajudaram a desempacotar “o como e o que” da atuação da política e, aqui, um tanto inesperadamente, mas talvez não tão surpreendentemente, a obra de Foucault forneceu-nos provocações para pensar diferentemente sobre o trabalho de política. Nós também nos moveremos, cuidadosa e vagarosamente

¹ Nota dos autores: (SLEE, 2011, p. 13).

em direção a uma síntese muito hesitante ou modelo de atuação - um processo elusivo e escorregadio: “Para ver o que está diante dos nossos olhos, requer pensar e pensar sobre o pensar em diferentes maneiras” (THRIFT, 2000, p. 216 *apud* KRAFTL, 2007, p. 125). Essa modelagem necessariamente nos envolve em especificar os limites de nossa análise e identificar algumas maneiras pelas quais nosso trabalho sobre atuação de política nas escolas pode ser levado adiante.

TEORIA E DADOS E DADOS E TEORIA

Começando, então, com a nossa abordagem, o “método” principal da nossa análise neste estudo envolve uma interação contínua entre dados e teoria. Há muito de ambos aqui. A teoria é indispensável para a compreensão do trabalho com políticas e os efeitos da política. Nós utilizamos nossos recursos teóricos para pensar sobre o que está acontecendo em nossas escolas do estudo de caso e para desenvolver um conjunto de ideias e conceitos para representar esses acontecimentos - ideias e conceitos que pretendemos ter uma utilidade mais geral. Há vários pontos de foco nessa interação e, aqui, reiteraremos alguns deles. Um deles é a importância de práticas, as formas rotineiras e banais em que as políticas são colocadas em ação - as reuniões, os eventos, os intercâmbios e as observações que colocam a política nas interações imediatas e íntimas no cotidiano da escola. O outro é a importância de artefatos, de vários tipos - cartazes, organizadores, textos e materiais, tanto para a realização quanto para a representação da política em relação à prática. No que diz respeito a ambos, tentamos colocá-los dentro de uma versão real e muito material da escola - um com salas e corredores, janelas e móveis, orçamentos e corpos (funcionários específicos e estudantes). Baseados em Foucault, vemos a política como desdobramento não por meio de eventos de grande escala, gestos e intervenções, mas, sim, por meio de um complexo “microfísico”. Em ambos os casos, os professores são “elaboradores de sentido”; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus alunos, a fim de “fazer” política e fazê-la bem.

Focamo-nos, também, em várias formas dos discursos que compõem a política, e utilizamos, por vezes, o conceito de discurso em um sentido um tanto quanto superficial para considerar algumas das ideias básicas em jogo no comportamento, no desempenho e na aprendizagem na política contemporânea. Enfatizamos dois pontos. Em primeiro lugar, os discursos

principais da política também produzem certos tipos de sujeitos professor e aluno - bons professores e bons alunos, “alunos ideais” como Youdell (2006, p. 169) os chama e, assim, boas escolas (ver Capítulos 3 e 6). No entanto, nós também indicamos algumas das maneiras em que diferentes partes da política carregam dentro delas posições de sujeito competitivas ou contraditórias, “eus impossíveis”, talvez (YOUDELL, 2006). Em segundo lugar, esses discursos primários são definidos dentro de uma história de discursos anteriores - “um cemitério de verdades do passado” (VEYNE, 2010, p. 39) - que faz com que seja possível, pelo menos às vezes, ou pelo menos em certos espaços, pensar sobre o ensino e a aprendizagem de diferentes formas (ver Capítulo 5). Há um agonismo implícito que define alguns dos discursos contemporâneos sobre e contra essas versões anteriores “imperfeitas” de escolaridade. É dentro desse agonismo, e em relação às memórias de coisas do passado, que alguns desconfortos éticos e políticos surgem. No entanto, o que fica claro em nossos dados é que o que poderíamos chamar de resistência, um confronto pleno e reflexivamente articulado entre discursos agonistas, é raro e fugaz - limitado por exemplo a momentos de ação política ou sindical. No banal, em relação às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou “contra” - embora esse seja um assunto ao qual voltaremos ao final deste capítulo. Aqui nós não “culpamos” o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá.

Outro ponto de foco na interação entre teoria e dados, que se repete em nossa análise, é a complexidade e a fragilidade da “escola” em relação à atuação da política e os esforços de configuração e reconfiguração que tornam a escola uma organização estável. Nós desenvolvemos uma tipologia de trabalho com política e de trabalhadores de políticas (ver Capítulo 3), que precisa, no entanto, mais elaboração, que se destina a dar alguma substância aos esforços de reconfiguração e, em particular, procuramos destacar e delinear os processos de interpretação e de tradução que envolvem fazer política. A tipologia serve para enfatizar tanto a gestão de coerência, o que nos referimos como narrativas organizacionais, quanto a gestão de mudança, na produção de um conjunto de respostas à política, na prática, nos textos, nos resultados e na estrutura das instituições.

Uma versão tanto de coerência como de gestão, que fica evidente em todas as nossas escolas, é “*deliverology*”, uma articulação muito eficaz de “aprendizagem” com a política. Essa é uma tecnologia de desempenho, uma *techne* do governo e da atuação, que faz com que a política seja “feita” de maneiras muito efetivas por meio da criação de uma economia de visibilidade que colocam os alunos, os professores e as escolas diretamente no olhar da política e estabelecem conexões “[...] entre as aspirações das autoridades e as atividades de indivíduos e grupos” (ROSE; MILLER, 1992, p. 173). Esse é um projeto político para a educação em relação à competitividade nacional e as forças e o discurso da globalização. Isso pressupõe tornar os alunos (e os professores, e todos nós) em cidadãos economicamente úteis, embora haja outras políticas atualmente em jogo que constroem versões um pouco diferentes de aluno “útil” (e pensamos em particular em PLTS [*pupils learning and thinking skills* – habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos]). Nas palavras de Foucault (1979, p. 202), essa “geometria econômica” constrói uma “casa de certeza” dentro da qual cada estudante é “conhecido”, posicionado e “tratado” em conformidade, embora tenhamos indicado que a certeza nunca é absoluta. O foco aqui não é aprender ou compreender, mas o próprio exame. Esse é o objeto e o método de “*delivery*” [entrega]. O que é muito evidente aqui é a coerência, a repetição e a insistência de uma determinada mecânica de objetivação e visibilidade.

Essa é também uma forma de poder que é automática e generalizada, uma forma que tem seu princípio em mecanismos e dispositivos em vez de pessoas. Os funcionamentos dos mecanismos de desempenho requerem a inscrição e a coordenação de toda uma variedade de diferentes indivíduos para atuar suas técnicas e seus procedimentos (ver Capítulos 3 e 4). Podemos pensar também sobre o local histórico e as consequências dessa tecnologia dentro de um regime geral total de política que está firme e decisivamente focado no desempenho (BALL, 2003): o que Neave (1998) chama de “estado avaliativo”, e Clarke (2004), “nexo de desempenho-avaliação”, envolvendo a garantia da qualidade, a inspeção, a auditoria e a construção de tabelas de classificação. A geração dessas medidas, indicadores e comparações fornecem o que Ozga (2008) chama de “conhecimento de governar”. Isto é, o conhecimento de um novo tipo, um regime de números, o que constitui um “[...] recurso por meio do qual a vigilância pode ser exercida” (OZGA, 2008, p. 264) – o uso de informações de desempenho de vários tipos como “um recurso para comparação” (OZGA, 2008, p. 267), dirigida a melhorias na qualidade e na eficiência,

tornando nações, escolas e alunos “legíveis” (OZGA, 2008, p. 268). Sistemas de avaliação nacional, tabelas de desempenho escolar, comparações de testes, indicadores de rendimento e equidade, etc. (RINNE *et al.*, 2002) são cada vez mais importantes nas maneiras que estados monitoram, orientam e reformam os seus sistemas educacionais em todos os níveis e em todos os setores: “[...] a tecnologia de estatísticas cria a capacidade de relacionar-se com a realidade como um campo de governo” (HUNTER, 1996, p. 154).

Existe ainda uma outra maneira de pensar sobre a interação entre teoria e dados, sobre a junção da política e das práticas e do trabalho de reconfiguração, e isso se dá por meio do retorno ao conceito de discurso. Ao levar o discurso mais a sério, como um conjunto de regularidades, um traço da “fronteira histórica” de um evento, como uma “voz tão silenciosa quanto um sopro” (FOUCAULT, 1972, p. 25), ou como “o que estava sendo dito no que foi dito” (FOUCAULT, 1972, p. 28), podemos começar a identificar um conjunto de discursos “mestres” que definem escolaridade. Eles são aprendizagem, currículo e comportamento. Eles são o que transformam “a escola”, “o professor” e “o aluno” em entidades significativas e reconhecíveis. Em relação a essas (re)configurações, o que tomamos ser políticas são relações de poder, práticas e subjetividades que articulam formas de aprendizagem e formas de comportamento; isto é, posições específicas de agência e identidade em relação às formas particulares de conhecimento e prática.

Essas (re)configurações são encontradas nos traços e brincam de um conjunto de grades e regularidades contraditório e mal visto, uma “arqueologia da política” como Schureich (1994) as chama, que são “depositadas” e sedimentadas ao longo do tempo nas escolas sob a forma de políticas, e que articulam e nomeiam epistemológica e ontologicamente formas incoerentes de aprendizagem, currículo e comportamento. Essas regularidades discursivas, que muitas vezes são igualmente incoerentes (certamente sob o *New Labour*), mas um pouco mais visível no âmbito do governo, são constituídas de um conjunto díspar de condições político-econômicas, pressupostos e forças. Nos últimos 25 anos, essas (ir)regularidades que informam, constituem e legitimam a política educacional e, indiretamente, as práticas da escola, foram encomendadas e regidas por meio das tensões entre versões fordistas e pós-fordistas de economia², de conhecimento e de trabalhador, e versões neoconservadoras e neoliberais de governo, de conhecimento e de autoridade

² Nota dos autores: Ver Jessop (2002) para uma discussão completa.

social. Dentro dessas tensões, habilidades são definidas sobre e contra disciplinas do currículo, “o que” contra o “como”, transmissão (ensino) contra aprendizagem e meta-cognição, “fazer” contra “saber”, “roteiros” contra diferenciação (LEADBEATER, 2004), disciplina contra gestão comportamental e bem-estar social e emocional, e, até certo ponto silenciado, seleção contra inclusão.

Atravessar essas regularidades “educacionais” é um outro conjunto relacionado de regularidades organizacionais que, um pouco mais coerente, articula noções de competição, liderança e empreendimento. No trabalho com política na escola inglesa, estes são “nomeados” e colocados em ação como PLTS [*pupils learning and thinking skills* - habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos], SEAL [*social and emotional aspects of learning* - aspectos sociais e emocionais da aprendizagem], metas e padrões, tabelas classificativas, exclusão, *Every Child Matters* [Toda criança importa], personalização e voz do estudante. Estes invocam as leituras e as respostas de políticas igualmente incoerentes e sujeitos da pedagogia. Assim, o problema da atuação, em termos gerais, transforma a interpretação e a tradução desta grade díspar de regularidades sociais em um conjunto de práticas que fazem sentido como um vernáculo organizacional, ou, pelo menos, que detêm as incoerências inerentes em algum tipo de “equilíbrio” institucional - o que Foucault descreve como um *apparatus* ou “*dispositif*”:

O que eu estou tentando enfatizar com este termo é, em primeiro lugar, um conjunto completamente heterogêneo constituído por discursos, instituições, formas arquitetônicas, decisões regulatórias, leis, medidas administrativas, declarações científicas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas - em resumo, o dito tanto quanto o não-dito. (FOUCAULT, 1977 *apud* GORDON, 1980, p. 194).

Desse *apparatus* é o que temos procurado fazer sentido no nosso estudo.

A SÍNTESE DA ATUAÇÃO

Alguns elaboradores de políticas e alguns educadores procuram receitas, ou pelo menos uma lista de sugestões para táticas práticas ao atuar a política - e esse desejo de sentido, ordem e direção é compreensível no clima atual da sobrecarga de políticas e iniciativa - em um período de reforma constante e incitamento de melhora. As escolas *precisam* e *têm* de ser capazes de atuar políticas múltiplas e competitivas e, por vezes, caprichosas e, em geral, elas

querem fazer isso com sucesso e tão eficiente quanto possível (SPILLANE, 2004). Enquanto abordamos a questão de “como as escolas fazem política”, igual e simultaneamente, queremos problematizar essa questão. Aqui, não queremos sugerir que uma receita exista e que, se pudesse ser identificada, então atuação da política deixaria de apresentar problemas para as escolas: muito pelo contrário. Nosso argumento é que a atuação da política não é um processo simples e racional - embora, às vezes, ela é feita para parecer assim - e os seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política. “Não é fácil (e, às vezes, impossível) identificar quais práticas de implementação levarão aos resultados desejados e que resultados não intencionais, indesejados irão surgir” (MUSSELLA, 1989, p. 100). “Como as escolas fazem política” pode ser uma questão prática e pragmática, mas é também uma com conotações ontológicas. Sobre isso, emprestamos de Foucault, que escreveu sobre seu trabalho:

Meu discurso, longe de determinar a localização em que ele fala, é evitar o terreno em que ele poderia encontrar apoio. É um discurso sobre discursos: *mas não é tentar encontrá-los em uma lei oculta, uma origem oculta que só resta libertar*; nem é tentar estabelecer por si só, tendo-o como um ponto de partida, a teoria geral da qual eles seriam os modelos concretos. (FOUCAULT, 1972, p. 205, grifos nossos).

Não é que nós não queremos produzir um conjunto de ingredientes sobre como as escolas fazem política - pelo contrário, é que não podemos fazer isso. Ou melhor, é que não podemos fazer isso em um sentido simples. Em nossa tentativa de produzir um modelo hesitante (por falta de uma palavra melhor) de atuação, novamente emprestando de Foucault, o nosso objetivo é “revelar um conjunto bem determinado de formações discursivas que têm um número de relações descritíveis entre elas” (FOUCAULT, 1972, p. 158). Queremos enfatizar a impossibilidade de produzir um modelo linear de práticas de atuação, qualquer história simples de políticas que viajam para dentro e pelas escolas, ou da atuação da política como uma forma de osmose. No entanto, isso não significa que não temos nada a dizer sobre esses processos. Ozga e Lingard (2007, p. 78) reconhecem que a pesquisa educacional “[...] informa, permite e sustenta a aprendizagem”, mas “[...] não pode, por sua própria natureza, ser reduzida à atividade totalmente instrumental”. Esse é o caso com o nosso trabalho nas nossas quatro escolas.

No início deste livro, discutimos a distinção entre implementação de políticas e atuação de políticas. Nosso ponto era, e é, que, enquanto grande

atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas são implementadas, isto é, o quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática. O que também dissemos no início deste livro é que a compreensão desse processo depende de como a política em si é teorizada. Como explicamos no primeiro capítulo, nós tomamos elaborações de políticas nas escolas como um conjunto complexo de processos de interpretação e tradução, que são contextualmente mediados e institucionalmente concebidos (BRAUN *et al.* 2011). Assim, as políticas serão abertas a mudanças situadas; elas podem integrar-se em formas mais antigas de trabalho – a história de discursos anteriores – e tornar-se invisíveis ou afirmadas dentro de novas tecnologias e novas formas de fazer escola (ver Capítulo 4). Aconteça o que acontecer, “aquelas pessoas que são seu objeto” (BALL, 1994, p. 11) lutarão pelas e com as políticas (a maioria). Políticas não são simplesmente sobre fazer coisas diferentes, “[...] mas políticas têm sempre objetos de intervenção e sujeitos de foco em sua formação discursiva” (GOODLEY; RUNSWICK-COLE, 2011, p. 74). Políticas chamam atores de políticas – eles produzem sujeitos de políticas.

Dizemos que “a maioria das políticas”, porque há uma necessidade de reconhecer que nem todas as políticas carregam o mesmo grau de compulsão para agir; como argumentamos, há alguns discursos de escolaridade que incidem forçosa e inexoravelmente sobre a prática. Há outros “tipos” de políticas que são menos prescritivas ou pesadas, que se destinam a corrigir problemas institucionais ou fazer das escolas melhores lugares para se estar; a política do “sem sinal” que uma das nossas escolas desenvolveu significou que o final das aulas não era interrompido por sinais ou autofalantes, sendo a intenção ajudar os professores a planejar finais de aulas mais efetivos e reduzir as rupturas nos momentos de transições (ver BRAUN *et al.*, 2010, para mais exemplos dessas diferentes políticas em jogo). Políticas funcionam em diferentes níveis. Existem políticas que serão impulsionadas por compromissos políticos para macromudanças estruturais – movimentos para a privatização vêm à mente! Outras estão focadas quase que exclusivamente sobre as interações em sala de aula entre alunos e professores – como PLTS [*pupils learning and thinking*

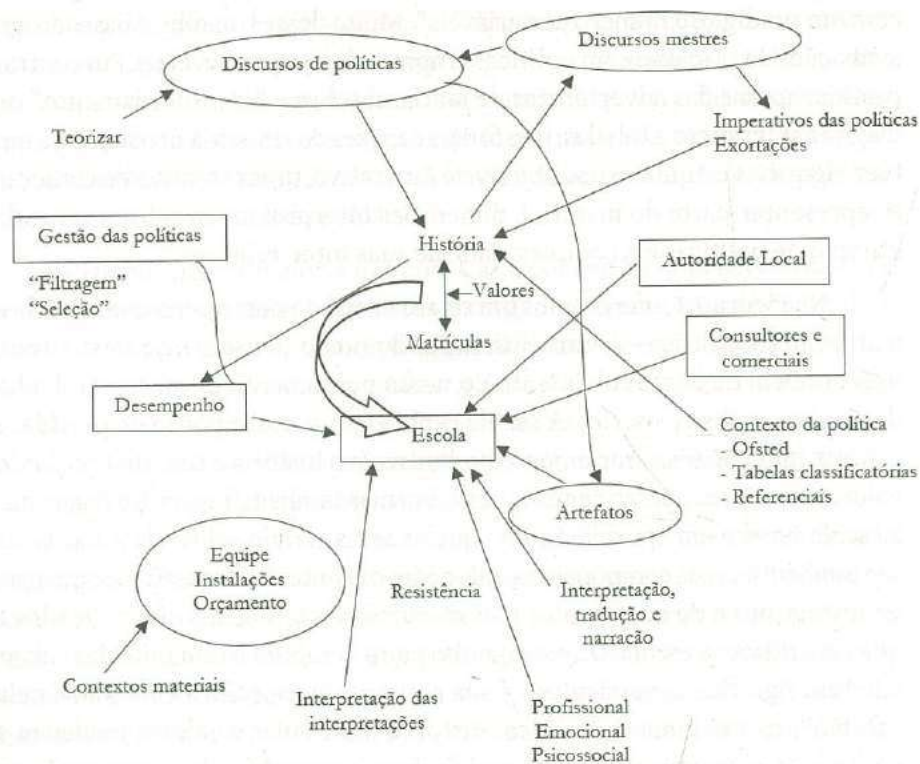
skills – habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos]. Esses “tipos” diferentes de políticas irão chamar diferentes formas de atuação e aqueles que trabalham nas escolas terão diferentes orientações em relação a algumas dessas formas possíveis de “fazer” escola.

Matland (1995, p. 153) argumenta que estudos sobre como as políticas têm sido postas em prática produziram “[...] longas listas de variáveis que podem afetar a implementação”. A maioria dessas listas detalham problemas dentro da própria política, por exemplo, de não ser clara ou coerente, ou não haver participação suficiente da política no âmbito da escola. As políticas precisam ser razoáveis, elas precisam ser cuidadosa e gradualmente comunicadas e elas precisam respeitar a competência e a experiência da equipe escolar. Os elaboradores de políticas precisam trabalhar com os oficiais e as agências locais sobre como apoiar as políticas na prática. (Tudo isso é bem conhecido – se não sempre posto em prática – pelos elaboradores de políticas.) Matland (1995, p. 153) acrescenta que todo esse trabalho na implementação da política “[...] deu-nos um campo transbordado com diagramas e fluxogramas com um prodigioso número de variáveis”. Muito desse trabalho é baseado em avaliações do trabalho com políticas empreendidas *após* o evento. Em contrapartida, apesar das advertências de Matland sobre o “transbordamento” de diagramas, gráficos e tabelas, não fomos capazes de resistir à produção de um (ver Figura 7.1). Aqui o nosso objetivo é ilustrativo, uma tentativa de começar a representar parte do material, dimensões interpretativas e discursivas de atuação de políticas e a complexidade de suas inter-relações.

Na Figura 7.1, oferecemos um relato visual do nosso pensamento sobre a atuação da política – é uma ilustração do nosso pensamento neste livro, mas também de desenvolvimento do nosso pensamento durante o trabalho de campo, análise e escrita. A escola representa o nosso ponto de partida; é central, mas não necessariamente no centro, sua história e suas matrículas (e valores relacionados) são centrais também, mas também frágeis. No diagrama, a escola parece em apuros – todas aquelas setas caindo sobre ela – mas estas são também os seus componentes, tais como os contextos materiais de pessoal, de instalações e de orçamentos e os discursos e as políticas diversificados e que constituem a escola. O desempenho paira – embora o tamanho das caixas não tem significado particular – e sua construção específica é moldada pela “gestão” institucional da política. História, matrículas e valores medeiam a política, os contextos políticos e os discursos, como eles acham expressão na

escola. Há um monte de ação humana nesse diagrama: interpretação e tradução da política (assim como interpretações de interpretações); dimensões profissionais e emocionais; e a filtragem e o fazer do trabalho com políticas. Há também resistência, e deixamos esse aspecto deliberadamente desconectado, como a sua expressão em murmúrios e descontentamentos (ver a seguir) são, em certa medida, de flutuação livre, em vez de sistemática. Nem o modelo, nem o relato do modelo que estamos dando aqui é abrangente ou acabado. Nossa visualização é uma espécie de “mapa pensante”; se você tem uma caneta e fica feliz em escrever em livros, você pode querer adicionar a ele e fazer alterações; você pode querer contestar nossas flechas unidirecionais e pensar em alguns elementos cruciais que falhamos em considerar. Um modelo que está em fluxo como este e que pode se desenvolver em sua própria dinâmica é exatamente o que tínhamos em mente quando começamos a traçar o nosso pensamento sobre a atuação de políticas.

Figura 7.1 - Pensando sobre atuação da política



TEORIZANDO ATUAÇÃO DA POLÍTICA

No centro da atuação da política está a escola - mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente. Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais”. Por exemplo, como já detalhamos, o tesoureiro escolar, às vezes, conduzirá a tomada de decisão da política relacionada à política de pessoal ou de inovação de currículo, algo normalmente não abordado em relatos de trabalho de política na escola (ver Capítulo 2). Em casos como esse, discursos pedagógicos ficarão, às vezes, em segundo plano nos imperativos financeiros. Em outras arenas da política, por exemplo avaliação nas disciplinas núcleo do currículo, o “senso comum” em toda a escola será que estas são políticas prioritárias que comandam atenção, precisam de financiamento adicional e prevalecem na tomada de decisão dos horários. Aqui o trabalho com a política é “óbvio”. É não-negociável. Em outras áreas, tais como a disciplina, as tensões em interpretações que levam a agonismos são, talvez, mais previsíveis. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre - mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política.

No passado, muitas pesquisas de “implementação” têm se concentrado no papel e no poder dos diretores e líderes seniores na escola em relação à sua capacidade de efetuar mudanças (FULLAN, 2006); o que é ainda uma surpresa para nós é que essas análises muitas vezes ignoram o trabalho de todos os outros atores da política (e sujeitos da política) que compõem a “escola”. Nós descrevemos alguns desses atores de políticas: por exemplo, os entusiastas da política, críticos, receptores - sem se esquecer daqueles que incorporam políticas específicas, como o SENCO [*Especial Educational Needs Coordinator*] que

é responsável pelas necessidades educativas especiais, ou professores seniores para os quais a responsabilidade da política é um “passo na carreira”. Assim, como já sugerimos, alguns desses que trabalham em escolas são “carreiras” de políticas e, às vezes também, “carreiristas” de política.

Acima de tudo, como já dissemos, perpassados nessas narrativas desse conjunto diversificado de atores de política, tecidos em textos e práticas da atuação da política, encontramos evidências de discursos poderosos de ser o “bom” professor, produzir o “bom” aluno e fazer a “boa” escola. Esses discursos são incorporados no vasto número de políticas inter-relacionadas que se reúnem para abordar as especificidades e os mecanismos do desempenho escolar. Desempenho e comportamento dos alunos é, talvez, o discurso “mestre” de escolaridade no século XXI que impulsiona a atuação da política e prevalece sobre todo o resto nas nossas escolas, mesmo que as escolas são mais do que a política, e as relações de ensino vão além das atuações das políticas. Mesmo assim, até certo ponto, em um clima de política “rápido”, diretores e equipes de liderança sênior têm de prever e antecipar o que estará na esquina da política, de modo que “a prática pode realmente ultrapassar a política” (WOODS, 2011) - o que pode ser o caso em relação às PLTS [*pupils learning and thinking skills* - habilidades de aprendizagem e pensamento dos alunos]. Para a escola “comum” que precisa participar da parafernália e da “ameaça” de tabelas classificatórias, resultados de exames, reputação e recrutamento, bem como de todas as táticas de prestação de contas, tais como inspeções, auditorias e questões de qualidade - pode haver pouco espaço de sobra para muito mais. Você pode querer interpor neste ponto que nós não participamos o suficiente desses outros tipos de *performances* que acontecem nas escolas - peças de teatro, música, dança e arte. Essas coisas estavam em evidência, assim como os esportes, as viagens da escola e eventos sociais. No entanto, os professores não falaram disso nas entrevistas. Contudo, talvez, como apontamos a seguir, nós não perguntamos as questões certas das pessoas certas.

COISAS QUE NÃO FIZEMOS NESTE LIVRO

No início deste capítulo e deste livro, falamos sobre um projeto de escrita, um esforço colaborativo, contínuo e analítico de tomada de sentido, discussão e contestação. Admitimos que poderíamos ter escrito um livro diferente, que há muitas coisas que poderiam ser ditas para as quais não tínhamos espaço e que há diferentes maneiras em que poderíamos ter construído e reformulado

nossa análise. No entanto, o nosso compromisso com este projeto de pesquisa, os dados e nosso pensamento teórico sobre atuação da política não está concluído e, no mesmo sentido, este livro não é um produto acabado, mas uma versão do nosso trabalho em curso. É onde nós chegamos. Há algumas coisas que nós não fomos capazes de abordar porque nós não as cobrimos em nosso trabalho de campo; coisas que decidimos não perguntar, ou não percebemos que seria útil perguntar; e há pontos de análise que poderíamos (e iremos) perseguir em nossos dados que ainda não tivemos tempo de abordar. Há também alguns aspectos da nossa análise que nós teríamos gostado de escrever mais sobre eles, mas decidimos por questões práticas e de espaço não mencionar. Em particular, existem áreas e departamentos nas quatro escolas que nós não conhecemos tão bem quanto os outros. O nosso trabalho de campo foi guiado pelos três domínios de políticas substantivas que queríamos explorar (padrões, comportamento e aprendizagem personalizada), embora procuramos localizá-los dentro de um contexto mais amplo de políticas na escola, e assim temos uma “cobertura” razoavelmente extensa de disciplinas chave, tais como Inglês e Matemática, mas temos comparativamente menos percepções sobre algumas das outras áreas de currículo.

Nós entrevistamos entre 20 e 24 indivíduos em cada uma das escolas em profundidade, mas, apesar disso, juntamente as nossas observações e coleta de documentos, forneceu-nos uma grande quantidade de dados. Contudo, ainda significa que há muitos indivíduos que trabalham nas escolas que nós não conhecemos, não falamos e que podem nem mesmo ter tido conhecimento da pesquisa que estava acontecendo em sua escola. Essas lacunas e omissões preocupam-nos e tivemos muitas discussões dentro da equipe perguntando-nos se nossos achados teriam sido “diferentes” se tivéssemos investigado lugares diferentes. A resposta a essa pergunta deve inevitavelmente ser sim, o nosso conjunto de dados teria sido diferente, mas aqui só podemos escrever (e teorizar) sobre as coisas que fizemos. Há, portanto, políticas e trajetórias de políticas que nós não seguimos no trabalho de campo e membros da equipe que nós não entrevistamos. Há perguntas também sobre as identidades dos professores (incorporados, sociais, culturais, profissionais) e disjunções possíveis entre como eles se veem e desempenham “o professor” que nós não temos espaço para explorar plenamente. Há questões sobre regimes de classe, “de raça” e de gênero nas escolas que interpolam atuação de políticas e que necessitam de uma análise mais aprofundada.

No Capítulo 2, brevemente apontamos para dimensões psicossociais e afetivas como parte de contextos escolares que não são abrangidos pelo o que chamamos de fatores “profissionais”. Dinâmicas psicossociais são um campo analítico que nós esperamos fazer algum trabalho futuro em relação à atuação de políticas. Possivelmente laços de afeto e emocionais – para sua escola, seu departamento, seus colegas e seus alunos – podem ser uma das chaves para a disposição dos indivíduos para assumir (e aturar) as políticas e mudanças de políticas frequentes, e se relacionar com o que identificamos como “entusiasmos”, assim como esses laços, ou sua ausência, são cruciais para muitos professores para funcionar, prosperar ou sair de determinadas escolas ou do ensino de forma mais geral. Atividades psicossociais, como rir da e sobre a política e os dirigentes escolares, fofocar, reclamar com os colegas, podem ajudar a reduzir a ansiedade e as “ameaças e os medos” envolvidos no trabalho de política nas escolas; eles podem amortecer os efeitos da política até certo ponto, e podem unir colegas de formas que nem sempre são reconhecidas em alguns dos trabalhos atuais em escolas (embora essas relações sociais informais são evidenciadas nas etnografias clássicas da escola como os de Hargreaves (1967); Lacey (1974); Ball (1981)).

Há muitos outros começos em nosso texto que gostaríamos de perseguir. Por exemplo, a ideia de narração; o trabalho de política de tradução e suas muitas formas e práticas; as “relações” da política ao contexto material - espaço, luz do sol, visibilidade, geografia do departamento, condição dos edifícios. Nós também fizemos muito menos trabalho do que nós pretendíamos nos documentos de política local produzidos nas escolas. Nós coletamos um grande volume e variedade de tais textos, que são eles próprios uma forma de atuação da política, mas só começamos a arranhar a superfície dessa coleção em termos de análise. Nós também nos interessamos por textos comerciais, de vários tipos, que foram “comprados” por propósitos de política, que precisam ser melhor incorporados em uma compreensão de interpretação, tradução e atuação da política.

Enquanto esses são todos os aspectos da atuação de políticas que nós não necessariamente delimitamos para examinar no início do projeto, uma das áreas que estávamos planejando assumir em maior profundidade, como parte do estudo e que, todavia, só teve uma atenção razoavelmente limitada neste livro é Aprendizagem personalizada. Como indicamos no Capítulo 1, Aprendizagem personalizada era uma política do governo central de alta

visibilidade no momento da criação do projeto, com o DCSF (*Department for Children, Schools and Families* – Departamento para crianças, escolas e famílias) descrevendo-a como a exigência para as escolas tomarem “uma abordagem altamente estruturada e responsiva para a aprendizagem de cada criança e cada jovem” (DCSF, 2008a, p. 5). Emanando do “*Teaching and Learning in 2020 Review Group*” (Grupo de revisão ensinar e aprender em 2020) (DfES, 2006), Aprendizagem personalizada foi apresentada como uma “grande ideia” em reforma de escola e, como pesquisadores, estávamos interessados nela como uma agenda política polifônica, múltipla. No entanto, em nossas quatro escolas de estudo de caso, Aprendizagem personalizada foi muito menos visível do que a literatura e as mensagens do governo poderiam sugerir. De um modo geral, os entrevistados sentiram que “personalizar a aprendizagem” foi uma parte integrante de toda a escolaridade, parte das práticas anteriores e duradouras, e que os compromissos dos professores com os seus alunos como indivíduos, os princípios da educação abrangente que permitem várias vias e níveis dentro das escolas, bem como algumas atividades adicionais, tais como a promoção da Aprendizagem pessoal e habilidades de pensamento e *Every Child Matters* (Toda criança importa), já cobriram as instruções de Aprendizagem personalizada do governo.

Como consequência, pelo menos em nossas escolas de estudo de caso, Aprendizagem personalizada foi um exemplo de uma política que recebeu uma atenção muito diferente do governo comparada a do âmbito da política da escola; e, enquanto essa falta de adoção é interessante por si só, a riqueza de achados em outras áreas da política gerada pela pesquisa nos levou de certa forma a “negligenciar” nosso compromisso inicial para investigar Aprendizagem personalizada. Embora a Aprendizagem personalizada seja, também, um exemplo de uma política “pessoal” - associada, em especial, ao entusiasmo de um Secretário de Estado da Educação, David Milliband, e seus assessores, e uma política quase inteiramente limitada à exortação e a modestos “incentivos” monetários. Ela poderia ser levada “menos” a sério pelas escolas; poderia ser filtrada ou contada em dobro.

Queremos reiterar que este livro não é principalmente sobre qualquer indivíduo ou até mesmo sobre política coletiva; também não é sobre uma representação abrangente e definitiva das “nossas” quatro escolas - pelo contrário, este livro é sobre as práticas de atuação de políticas. Enquanto nós buscamos lhe dizer alguma coisa sobre como a política está nas escolas “reais”, também somos desavergonhadamente teóricos.

PRÓXIMOS PASSOS

Todos os meus livros ... são pequenas caixas de ferramentas ... se as pessoas querem abri-las, para usar esta frase ou aquela ideia como uma chave de fenda ou chave de boca para criar um curto-circuito, desacreditar ou destruir sistemas de poder, incluindo, eventualmente, aqueles dos quais meus livros surgiram ... muito melhor! (FOUCAULT, 1975, *apud* MORRIS; PATTON, 1979, p. 115).

Como sugerimos no início deste livro, teorizar atuação de política iria sempre ser complexo e escorregadio e, em muitos aspectos, um projeto incompleto e impossível. No entanto, queremos que este livro contribua para debates em torno da atuação de políticas e contribua para os quadros conceituais dentro dos quais essas conversas ocorrem. Queremos oferecer ao leitor a possibilidade de pensar sobre atuação de políticas de novas maneiras, para colocar as políticas no contexto e entender mais sobre os processos por trás de sua atuação. Como dissemos no primeiro capítulo, queremos provocar questionamentos e problemas, gerar um novo espaço e, talvez, algumas ferramentas para mais exploração.

Qualquer outra pesquisa precisa levar o contexto mais seriamente. O material, os contextos estruturais e relacionais da necessidade da escolaridade devem ser incorporados na análise das políticas, a fim de fazer melhor sentido de atuação de políticas no âmbito institucional. Um dos nossos “achados” chave é o significado de diferentes “tipos” de fatores contextuais como restrições e pressões, bem como facilitadores da atuação da política - às vezes tudo isso ao mesmo tempo. Como discutimos no Capítulo 2, a elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir ambientes “melhores possíveis” para a “implementação”: construções, alunos, professores ideais e muitos recursos. Os elaboradores de políticas não necessariamente levam em conta a realidade da escola - as finanças, o espaço físico, o corpo estudantil, o perfil e a disposição da equipe. Em geral, então, os elaboradores de políticas e os pesquisadores precisam dar séria atenção à complexidade desorganizada das escolas e não impor uma “teoria de cima”. Assim como políticas de tamanho único encaixam ao baterem nas rochas da vida real, tentativas de produzir conjuntos de declarações definitivas sobre atuação de políticas também.

Seria útil também olhar para algumas das exceções que possam confirmar a regra em atuar a política, o que Flyvberg (2006, p. 229) chama de “casos atípicos ou extremos” - por exemplo, o que acontece nas escolas que

são percebidas como “sem sucesso”? Sob uma pressão ainda maior, seriam as suas relações com a política diferentes? E o que dizer das tão chamadas escolas “excepcionais” - há mais espaço para autonomia da política? Elas são liberadas das pressões, das restrições e das “ameaças” que temos mapeado na escola “comum”? Poderia ser útil mapear diferentes conjuntos de atuações de políticas por meio da implantação de alguns dos nossos recursos teóricos, pois, como já dissemos, as políticas não são em si uma peça, e o clima da política está constantemente mudando.

Um dos “silêncios” que é uma presença constante no nosso trabalho é a questão sociológica persistente da relação entre poder, agência e espaço para alternativas. Nós demos alguma atenção a essa questão em diferentes partes deste livro - e, certamente, em nossas discussões e na codificação dos dados que coletamos. Por exemplo, no processo de fazer este projeto de pesquisa, algumas das questões feitas com mais frequência nos seminários onde apresentamos o nosso trabalho têm-se centrado em torno de qualquer evidência de e graus de resistência a diversas políticas em nossas quatro escolas. Nosso público ficou, por vezes, visivelmente frustrado por nossa incapacidade de “trabalhar” resistência nos nossos dados. Conforme escreve Foucault:

Onde há poder há resistência, no entanto, ou melhor, conseqüentemente, essa resistência nunca está em uma posição de exterioridade ao poder ... [ela] depende de uma multiplicidade de pontos de resistência: estes desempenham o papel de adversário, alvo, apoio ou sobrevivente nas relações de poder. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder ... há uma pluralidade de resistências, cada uma delas é um caso especial. (FOUCAULT, 1976, p. 95).

Então, por que não demos mais atenção a essa pluralidade? Há alguns problemas com resistência e teoria da resistência no âmbito da escola inglesa contemporânea. Um problema é simplesmente o de como reconhecê-la - em grandes gestos e/ou em casos de mal-estar pessoal? Outra questão reside em como a resistência é construída e compreendida; pode ser apenas um tropo sociológico, uma vaidade ou simplesmente um desejo. A crítica de Giroux (1983) sobre teoria da resistência adverte que alguns comportamentos de oposição podem, na prática, ter resultados opressivos. Como já dissemos, nós pensamos que fomos capazes de reconhecer exemplos de recusa de algumas políticas, mas não muito. Ao invés, em nossos dados, encontramos evidências de descontentamentos, murmurações, indiferenças e desatrelamento - o que Goffman chama de “distanciamento do papel” - isto é, um “afastamento

desdenhoso do papel que o ator está desempenhando” (GOFFMAN, 1961, p. 110). Nós também encontramos evidências de formas psicossociais de amortecimento da política, como já mencionamos. Claramente, precisamos fazer muito mais para detalhar as micropolíticas de resistências, resistências dentro de acomodações, e assim por diante. Mais uma vez, talvez nós precisamos procurar por resistência em lugares diferentes?

Para reiterar outro tema central dentro da nossa análise, as escolas “não são de uma peça”, e, como tal, não é surpreendente que elas são feitas de valores, de princípios e de desejos competitivos e conflitantes. Enquanto há imperativos de políticas, sempre haverá alguns espaços alternativos para pensar de forma diferente:

[...] escolaridade serve para toda uma gama de propósitos e abrange toda uma gama de práticas, as quais não são todas opressivas ou conectadas com os requisitos de uma economia capitalista e algumas das quais podem contribuir para a promoção de justiça social. (GEWIRTZ; CRIBB, 2009, p. 90).

No entanto, ao mesmo tempo, as escolas desenvolvem rotinas e procedimentos para assegurar a sua gestão e a atuação de algumas políticas de alto risco, por meio do que Olsen e Sexton (2009) descrevem como uma forma de “rigidez da ameaça”; ou seja, uma forma de controle e gestão que exerce pressão para se conformar com a agenda da política dominante. “Rigidez da ameaça” pode ficar mais evidente na “escola comum”, que é mais suscetível a pressões de performatividade (MAGUIRE *et al.*, 2011; PERRYMAN *et al.*, 2011).

Quando procuramos resumir os resultados de atuações de políticas em nossas escolas, ficamos com um enigma analítico em vez de uma daquelas ilusões ópticas, que podem ser vistas como um vaso ou uma face. Nós enfatizamos variações interpretacionais e espaços de diferença ou a colonização da prática por meio da performatividade e o triunfo da modernização? Se pressionarmos para responder, podemos dizer que nossas análises sugerem que algumas mudanças profundas estão ocorrendo no que significa ser educado, e no que significa ser um professor e um aluno - como efeitos da política. Contudo, apesar de sua profundidade, essas mudanças também são incompletas, outras versões da educação ainda podem ser vislumbradas, outras racionalidades ainda estão sendo murmuradas.

APÊNDICE

ESCOLAS DO ESTUDO DE CASO E ENTREVISTADOS

Escola Atwood

Pseudônimo	Posição/Disciplina
Ajay	Licenciando
Atanu	Líder do ano letivo (9º), Geografia
Beth	Líder do ano letivo (7º), Inglês
Caroline	Diretora assistente, ELS, História
Catherine	Vice-diretora, NEE
Charlie	LSA - <i>Learning Support Assistant</i> - Assistente de Apoio à Aprendizagem
Daniel	Administrador
Debbie	Vice-diretora, História
Eric, BTEC Tourism	Diretor assistente, Geografia
Gillian	Professor recém-formado - Ciências
Greg	Tesoureiro
Heather	Líder futuro (Inglês)
Joe	Coordenador da área de Sociologia
Kelechi	Licenciando
Ken	Diretor
Naomi	Educação Religiosa
Nick	Vice-diretor
Nicola	Coordenador da área de Inglês
Patricia	Conselheira da autoridade local
Roy	Conselheiro da autoridade local
Sheila	LSA - <i>Learning Support Assistant</i> - Assistente de Apoio à Aprendizagem
Sonja	Matemática
Stewart	Ciências, representante da NUT (<i>National Union of teachers</i> - União Nacional de Professores)
Tanveer	Professor de habilidades avançadas - Ciências
Trevor	Professor recém-formado - Matemática

Escola Champion

Pseudônimo	Posição/Disciplina
Adrian	Coordenador da área de Matemática
Alice	Coordenadora de ensino e aprendizagem, Tecnologia
Anjali	Gerente KS4, Inglês
Bob	Conselheiro da autoridade local
Carla	Coordenadora da área de Inglês
Cheryl	Assistente de professor
Clare	Gerente assistente KS4 (Líder do ano letivo), Matemática
Daisy	Professora recém-formada - Matemática
Dave	Arte, Representante do sindicato
Ewan	Gerente KS3, Educação Física
Fiona	Diretora assistente, Educação Física
Gareth	Vice-diretor, sexto período (<i>sixth form</i>), História
Geoff	Conselheiro da autoridade local
Graeme	Diretor
Graham	Diretor, sexto período (<i>sixth form</i>), Educação Física
Joshua	GTP (<i>Graduate Teacher Programme</i> - Programa do Professor Graduado), Psicologia
Lesley	Vice-diretora, Psicologia
Lindsey	Assistente social e comportamento
Manuel	Vice-diretor, TIC
Molly	GTP (<i>Graduate Teacher Programme</i> - Programa do Professor Graduado), Inglês
Roger	Matemática
Terry	Tesoureiro

Escola George Eliot

Pseudônimo	Posição/Disciplina
Aabid	Vice-diretor, Ciências sociais
Ashley	Coordenadora da área de Inglês
Deborah	Conselheira da autoridade local
Eman	Inglês
Frances	Diretor de acesso, <i>Way to Work</i> (Jeito de trabalhar)
Frank	Professor de habilidades avançadas - Ciências - representante do sindicato
Jamie	Professor recém-formado - Administração
Justin	Vice-diretor, Equipe de Liderança Sênior
Kristi	Licencianda
Laura	Equipe de Liderança Sênior, Professora de habilidades avançadas - Ciências Sociais
Lyn	Diretora assistente
Madhari	Vice-diretor, Matemática
Mai	Professora recém-formada - Matemática
Martin	Coordenador da área de Matemática
Milton	Diretor
Nigel	Orientador de aprendizagem
Oscar	Ciências
Owen	Vice-diretor
Rachael	Coordenadora da área de Educação Física
Reena	Líder Pastoral do ano letivo (9º)
Richard	Gerente escolar de formação - Professor de habilidades avançadas, Geografia
Siobhán	Gerente de negócios
Sunny	Líder do ano letivo, História /Cidadania
Zohra	Licencianda

Escola Wesley

Pseudônimo	Posição/Disciplina
	Gerente de administração escolar
Alisa	Professora recém-formada - Sociologia
Amy	Matemática
Darshan	Conselheira da autoridade local, comportamento
Diane	Líder do ano letivo, Matemática
Douglas	Diretor assistente, Geografia
Duncan	Vice-diretora, Ciências
Hazel	Diretor de estudos administrativos/TIC
Imraan	Diretor assistente, Ciências Sociais, Política
James	Assistente de suporte ao comportamento
Janet	Conselheiro da autoridade local, Inglês
Jean	Diretora de suporte à linguagem
Karen	Professora recém-formada - Dança
Kathleen	Vice-diretor, Ciências
Matu	Inglês, assistente do departamento, Representante do sindicato
Neil	
Patrick	SIP - <i>school improvement partners</i> -parceiro de melhoria da escola
Paul	
Philip	Coordenador da área de Inglês
Raaida	Diretor
Robert	Coordenadora da área de Matemática
Wendy	Professor de habilidades avançadas - Arte
	Coordenadora da área de Sociologia

REFERÊNCIAS

- ANDREW-POWER, K.; GORMLEY, C. **Display for learning**. London: Continuum, 2009.
- ARCHER, L.; FRANCIS, B. **Understanding minority ethnic achievement: race, gender, class and "success"**. London: Routledge, 2007.
- ATKINSON, P.; COFFEY, A. Analysing documentary realities. In: SILVERMAN, D. (Ed.). **Qualitative research**. London: Sage, 2004. p. 56-75.
- BACH, S. J.; KESSLER, I.; HERRON, P. Changing job boundaries and workforce reform: the case of teaching assistants. **Industrial relations**, v. 37, n. 1, p. 2-21, 2006.
- BALL, S. J. **Beachside comprehensive: a case-study of secondary schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2005.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Introducing monsieur Foucault. In: BALL, S. J. **Foucault and education: disciplines and knowledge**. London: Routledge, 1990. p. 1-8.
- BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: a personal view of recent education policy and policy research. **British Education Research Journal**, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.
- BALL, S. J. Performativities and fabrications in the education ceremony: towards the performative society. In: GLEESON, D.; HUSBANDS, C. (Orgs.). **The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture**. London: RoutledgeFalmer, 2001. p. 210-226.
- BALL, S. J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the "competition state". **Journal of Education Policy**, v. 42, n. 1, p. 83-99, 2009.
- BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, M. S.; SMITH, G. W. H. *Analyzing visual data*. London and New Delhi: Sage, 1992.
- BALL, S. J. *et al.* Assessment technologies in schools: "deliverology" and the "play of dominations". *Research Papers in Education*, 1-21, iFirst, 2011.
- BALL, S. J. *et al.* Disciplinary texts: a policy analysis of national and local behaviour policies. *Critical Studies in Education*, v. 52, n. 1, p. 1-14, 2011a.
- BARBER, M. *Instruction to Deliver: Tony Blair, the public services and the challenge of delivery*. London: Methuen, 2007.
- BARBER, M. Rising to the challenge of delivering results. In: ADETUNJI, J. *'Deliverology' is the way forward, says barber*. 2010. Disponível em: <<http://www.guardianpublic.co.uk/pacbarber-conference-deliverology>>. Acesso em: 4 abr. 2011.
- BARKER, B. *The pendulum swings: transforming school reform*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2010.
- BARTHES, R. S/Z. Paris: Seuil, 1970.
- BECK, U. *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage, 1992.
- BERGER, J. *Ways of seeing*. London: Penguin, 1972.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975. v. 3.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Oxford: Rowman and Littlefield, 2000.
- BIBBY, T. *Education - an 'impossible profession'?* Psychoanalytic explorations of learning and classrooms. London: Routledge, 2010.
- BLAIR, T. *Monthly press conference*, Downing Street, 24 October 2005.

- BOJE, D. M. Stories of the storytelling organization: a postmodern analysis of Disney as "Tamara-land". *Academy of Management Journal*, v. 38, p. 997-1035, 1995.
- BOJE, D. M. The storytelling organization: a study of story performance in an office supply firm. *Administrative Science Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 102-126, 1991.
- BONNETT, A.; CARRINGTON, B. Fitting into categories or falling between them? rethinking ethnic classification. *British Journal of Sociology of Education*, v. 21, n. 2, p. 487-500, 2000.
- BOTTERY, M. *Education, policy and ethics*, London: Continuum, 2000.
- BOTTERY, M. The directed profession: teachers and the state in the third millennium. *Journal of In-service Education*, v. 26, n. 3, p. 475-486, 2000a.
- BOURDIEU, P. *Distinctions: a social critique of the judgment of taste*. Trans. R. Nice, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America: education reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.
- BRAUN, A.; MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.
- BRAUN, A. *et al.* Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse*, v. 32, n. 4, p. 585-596, 2011.
- BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, rev. ed., Albany: State University of New York Press, 2003.
- BROWN, A. D.; STACEY, P.; NANDHAKUMAR, J. Making sense of sense making narratives. *Human Relations*, v. 61, n. 8, p. 1035-1062, 2008.
- BUCKLES, J. *Off the straight and narrow: formulating a policy process that re-engages agency and democracy*. Paper presented at the BELMAS seminar on critical approaches to policy and leadership, Wokefield Park, July 2010.
- BURKE, J. Classroom management. In: DILLON, J.; MAGUIRE, M. (Orgs.). *Becoming a teacher: issues in secondary education*. Buckingham, UK: Open University Press; McGrawHill, 2007. p. 175-186.

- CABINET OFFICE. **The UK government's approach to public service reform**: Prime Minister's strategy unit, Public Service Reform Team, 2006.
- CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of Saint Briec Bay. In: LAW, J. (Org.). **Power, action and belief**: a new sociology of knowledge? London: Routledge and Kegan Paul, 1986. p. 196-233.
- CARABINE, J. Unmarried motherhood 1830-1990: a genealogical analysis. In: WETHERALL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Orgs.). **Discourse as data**: a guide for analysis. London: Sage, 2001. p. 267-310.
- CLARK, C. Discipline in schools. **British Journal of Educational Studies**, n. 46, p. 3, p. 289-301, 1998.
- CLARKE, J. **Changing welfare, changing states**: new directions in social policy. London: Sage, 2004.
- COBURN, C. E. Shaping teacher sense making: school leaders and the enactment of reading policy. **Educational Policy**, v. 19, n. 3, p. 476-509, 2005.
- COLE, R.; WEISS, M. **Identifying organizational influentials**: methods and application using social network data, 2009. Disponível em: <http://www.insna.org/PDF/Connections/v29/2009_I-2_P-45-61.pdf>. Acesso em: 19 maio 2011.
- COLEBATCH, H. K. **Policy**. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 2002.
- CONNOLLY, P. **Racism, gender identities and young children**. London: Routledge, 1998.
- CONSERVATIVE MANIFESTO. **Invitation to join the government of Britain**. London: Conservative Party, 2010.
- CRAFT, A. **Creativity in schools**: tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.
- CRIMINAL JUSTICE ACT. 2003. Disponível em: <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/44/contents>>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- CORRIE, C. **Becoming emotionally intelligent**. 2. ed. London: Network Continuum, 2009.

- CURRIE, G.; BROWN, A. D. A narratological approach to understanding processes of organizing in a UK hospital. **Human Relations**, v. 56, n. 5, p. 563-586, 2003.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **A new relationship with schools**: the school improvement partner's brief. 3. ed. London: DCFS, 2009.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Behaviour challenge strategy**. 2009a. Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20091003041141/http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/bc>>. Acesso em: 18 fev. 2011.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Behaviour improvement policy**. 2007. Disponível em: <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourimprovement/funding/index.cfm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **DCSF, guidance to schools on school uniform and related policies**. 2007a. Disponível em: <<http://www.education.gov.uk/consultations/index.cfm?action=conResults&consultationId=1468&external=no&menu=3>>. Acesso em: 5 nov. 2010.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Drug education: an entitlement for all**. 2008. Disponível em: <www.teachernet.gov.uk/_doc/13032/ACFE3AC.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Higher standards, better schools for all**: more choice for parents and pupils. Norwich: The Stationery Office, 2005.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Personalised learning**: a practical guide. Nottingham: DCFS Publications, 2008a.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Safe to learn**: embedding anti-bullying work in schools. 2007b. Disponível em: <www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/safetolearn>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- DCSF. Department for Children, Schools and Families. **Standards site**: gaining ground, improving progress. 2010. Disponível em: <<http://www.standards.dfes.gov.uk/sie/966151>>. Acesso em: 4 ago. 2010.

DfE. Department for Education. **Education Bill gives Secretary of State new powers to intervene in underperforming schools**, press notice, 27 January 2011. Disponível em: <<http://www.education.gov.uk/inthenews/pressnotices/a0073822/education-bill-givessecretary-of-state-new-powers-to-intervene-in-underperforming-schools>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

DfE. Department for Education. **The education bill**, (introduced 26 January 2011). 2011a. Disponível em: <<http://dfe.gov.uk/aboutdfe/departmentalinformation/educationbill/a0073748/education-bill>>. Acesso em: 16 fev. 2011.

DfE. Department for Education. **The importance of teaching: the schools white paper**. 2010, Cm 7980. London: The Stationery Office, 2010.

DfES. Department for Education and Skills. **Education and skills, white paper**. London: HMSO, 2005. p. 14-19.

DfES. Department for Education and Skills. Learning behavior. **The steer report**, 2005a. London: HMSO. Disponível em: <www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance/about/learning_behaviour.cfm>. Acesso em: 10 jan. 2008.

DfES. Department for Education and Skills. **2020 vision: report of the teaching and learning in 2020 review group**. Nottingham: DfES Publications, 2006.

DILLEY, R. **The problem of context**. Oxford: Berghan Books, 1999.

DORLING, D. *et al.* **Poverty, wealth and place in Britain 1968-2005**. Cambridge: Policy Press, 2005.

EDUCATION and inspections act. **Chapter 40**, 2006. Disponível em: <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>>. Acesso em: 16 out. 2010.

ELMORE, R. F. **Building a new structure for school leadership**. 2009. Acesso em: <<http://www.ashankerinst.org/Downloads/building.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

ELMORE, R. F. School reform, teaching and learning. **Journal of Education Policy**, v. 11, n. 4, p. 499-504, 1996.

EMMISON, M. The conceptualization and analysis of visual data. In: SILVERMAN, D. (Org.). **Qualitative research: theory, method and practice**. London: Sage, 2004. p. 246-265.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London and New York: Longman, 1989.

FENWICK, T. (Un)doing standards in education with actor-network theory. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 2, p. 117-133, 2010.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. **Actor-network theory in education**. London: Routledge, 2010.

FIELDING, M. Is state school too dangerous for rhapsody?. 2011. **The Guardian**, Thursday, 24 march 2011. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/education/mortarboard/2011/mar/24/is-state-school-too-dangerous>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

FIELDING, M. **Taking education really seriously: four years hard labour**. London: Routledge Falmer, 2007.

FIELDING, M. **The human and intellectual cost of high performance schooling: on the necessity of person-centred education**. London: Routledge, 2008.

FIELDING, M. Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. **British Educational Research Journal**, v. 30, n. 2, p. 295-311, 2004.

FLYVBERG, B. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Inquiry**, v. 2, n. 2, p. 219-245, 2006.

FOUCAULT, M. About the beginning of the hermeneutics of the self: of two lectures in Dartmouth on 17 and 24 november 1980. In: BLASIVUS, M. (Org.). **Political Theory**, v. 21, n. 2, p. 198-227, 1993.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish: the birth of the prison**. London: Peregrine Books, 1979.

- FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.
- FOUCAULT, M. Of power and prisons. In: MORRIS, M.; PATTON, P. (Org.). **Michel Foucault: power, truth, strategy**. Sydney: Feral Publications, 1979; 1975. p. 109-147.
- FOUCAULT, M. Space, power and knowledge (a conversation between M. Foucault and P. Rabinow). In: DURING, S. (Orgs.). **The cultural studies reader**. 2. ed. London and New York: Routledge; Taylor & Francis, 1993a. p. 134-145.
- FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. New York: Vintage, 1972.
- FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. London and New York: Tavistock Publications, 1986.
- FOUCAULT, M. The confession of the flesh, an interview. In: GORDON, C. (Orgs.). **Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977**. London: Vintage, 1980. p. 194-228.
- FOUCAULT, M. **The history of sexuality: will to knowledge**. London: Penguin, 1976.
- FOUCAULT, M. The impossible prison, panel discussion. In: GORDON, C.; LOTRINGER, S. (Orgs.). **Foucault Live: Collected Interviews 1961-1984**. New York: Semiotext(e), 1996. p. 275-286.
- FOUCAULT, M. Two lectures. In: GORDON, C. (Orgs.). **Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977**. London: Vintage, 1980. p. 78-108.
- FOUCAULT, M. "The subject and power", an afterword to H. Dreyfus and P. Rabinow. **Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics**. Sussex: The Harvester Press. 1983.
- FULLAN, M. G. **Change forces with a vengeance**. London and New York: Routledge Falmer, 2003.
- FULLAN, M. G. **Leading in a culture of change**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
- FULLAN, M. G. **Turnaround leadership**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

- GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. Taking identity seriously: dilemmas for education policy and practice. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2008.
- GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. **Understanding education: a sociological perspective**. Cambridge: Polity, 2009.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J.; BOWE, R. **Markets, choice and equity in education**. Buckingham: Open University Press, 1995.
- GIBSON, A.; ASTHANA, S. Schools, pupils and examination results: contextualizing school "performance". **British Educational Research Journal**, v. 24, n. 3, p. 269-282, 1998.
- GILBERT, R. Text and context in qualitative educational research. **Linguistics and Education**, v. 4, p. 37-57, 1992.
- GILLBORN, D.; YOUDELL, D. **Rationing education: policy, practice, reform and equity**. Buckingham: Open University Press, 2000.
- GILLIES, D. *et al.* Capital, culture and community: understanding school engagement in a challenging context. **Improving Schools**, v. 13, n. 1, p. 21-38, 2010.
- GIROUX, H. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. **Harvard Educational Review**, v. 53, n. 3, p. 257-293, 1983.
- GOFFMAN, E. **Encounters: two studies in the sociology of interaction**. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1931.
- GOFFMAN, E. **Relations in public: micro studies of the public order**. London: Allen Lane, 1971.
- GOLEMAN, D. **Emotional intelligence: why it can matter more than IQ**. London: Bloomsbury, 1996.
- GOODLEY, D.; RUNSWICK-COLE, K. Problematizing policy: conceptions of "child", "disabled" and "parents" in social policy in England. **International Journal of Inclusive Education**, v. 15, n. 1, p. 71-86, 2011.
- GOODSON, I. **School subjects and curriculum change**. Beckenham: Croom Helm, 1983.

- GORDON, C. (Org.). **Power/knowledge**: selected interviews and other writings 1972-1977. London: Harvester Press, 1980.
- GRANTHAM, A. How networks explain unintended policy implementation outcomes: the case of UK rail privatization. **Public Administration**, v. 79, n. 4, p. 851-870, 2001.
- GRENFELL, M. *et al.* **Bourdieu and Education**: acts of practical theory. London: Falmer, 1988. p. 124.
- GUARDIAN, The. **Full list of scrapped school building projects**. The Guardian (published 6 July 2010), 2010. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/education/interactive/2010/jul/05/building-schools-for-the-future-michael-gove>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage; The Open University, 1997.
- HARDY, I.; LINGARD, B. Teacher professional development as an effect of policy and practice: a bourdieurian analysis. **Journal of Education Policy**, v. 23, n. 1, p. 63-80, 2008.
- HARGREAVES, D. H. **Social relations in a secondary school**. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
- HARTLEY, D. Personalisation: the emerging "revised" code of education? **Oxford Review of Education**, v. 33, n. 5, p. 629-642, 2007.
- HODDER, I. The interpretation of documents and material culture. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage, 2003. p. 155-175.
- HOFFMAN, M. Disciplinary power. In: TAYLOR, D. (Org.). **Michel Foucault: Key Concepts**. Durham: Acumen, 2010.
- HOYLE, E. Professionalism, professionalism and control in teaching. **London Educational Review**, v. 3, n. 2, p. 15-17, 1974.
- HUNTER, I. Assembling the school. In: BARRY, T.; OSBORNE, A.; ROSE, N. S. (Orgs.). **Foucault and political reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 143-166.
- JEFFREY, B. Performativity and primary teacher relations. **Journal of Education Policy**, v. 17, n. 5, p. 531-546, 2002.
- JESSOP, B. **The future of the Capitalist State**. Cambridge: Polity, 2002.
- JONES, K. **Education in Britain: 1944 to the present**. Cambridge: Polity, 2003.
- KELCHTERMANS, G. 'Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2003.
- KINGSOLVER, B. **The Lacuna**. London: Faber and Faber, 2009.
- KOH, A. The visualization of education policy: a videological analysis of learning journeys. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 3, p. 283-315, 2009.
- KOYAMA, J. **Making failure pay**: for-profit tutoring, high-stakes testing and public schools. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- KRAFTL, P. Utopia, performativity, and the unhomely: environment and planning D. **Society and Space**, v. 25, n. 1, p. 120-143, 2007.
- LACEY, C. **Hightown Grammar**: the school as a social system. Manchester: Manchester University Press, 1974.
- LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LATOUR, B. The power of association. In: LAW, J. (Org.). **Power, action and belief**: a new sociology of knowledge?. London: Routledge, 1986. p. 264-280.
- LAUDER, H.; JAMIESON, I.; WIKLEY, F. Models of effective schools: limits and capabilities. In: SLEE, R.; WEINER, G.; TOMLINSON, S. (Orgs.). **School effectiveness for whom?**. London: Falmer, 1998. p. 51-69.
- LAW, J. **Actor network theory and material semiotics**: version of 25 April 2007. Disponível em: <<http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- LAW, J. Actor-network theory and material semiotics. In: TURNER, B. S. **The new blackwell companion to social theory**. 3. ed. London: Blackwell, 2008. p. 141-158.
- LEADBEATER, C. **Personalisation through participation**: a new script for public services. London: Demos, 2004.

- LENDVAI, N.; STUBBS, P. Translation, intermediaries and welfare reform in central and South Eastern Europe. Paper presented at the **4th Annual ESPAnet Conference**. Transformation of the welfare state: political regulation and social inequality, University of Bremen, Alemanha, setembro 2006.
- LEVIN, B. An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? **Comparative Education**, United Kingdom, v. 34, n. 2, p. 131-141, 1998.
- LOVEDAY, B. Performance management and the decline of leadership within public services in the United Kingdom. **Policing: A Journal of Policy and Practice**, United Kingdom, v. 12, n. 1, p. 120-30, 2008.
- LUPTON, R. **Schools in disadvantaged areas**: recognising context and raising performance. CASE Paper 76. London: LSE, 2004.
- MACBEATH, J. Stories of compliance and subversion in a prescriptive policy environment. **Educational Management Administration Leadership**, v. 36, n. 1, p. 123-148, 2008.
- MAGUIRE, M. Gender and movement in social policy. In: SKELTON, C.; FRANCIS, B.; SMULYAN, L. (Orgs.). **The Sage handbook of gender and education**. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage, 2007. p. 109-124.
- MAGUIRE, M.; BALL, S. J.; BRAUN, A. Behaviour, classroom management and student "control": enacting policy in the English secondary school. **International Studies in Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 153-170, 2010.
- MAGUIRE, M. *et al.* The ordinary school – what is it?. **British Journal of Sociology of Education**, v. 32, n. 1, p. 1-16, 2011.
- MAHONY, P.; MENTER, I.; HEXTALL, I. The emotional impact of performance-related pay on teachers in England. **British Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 435-456, 2004.
- MALIN, N. **Evaluating Sure Start**, London: Whiting & Birch, 2007.
- MANNHEIM, K. The problem of generations. In: KESCEMETI, P. (Org.). **Essays on the Sociology of knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul, 1952.
- MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: 1 – outcome and Process. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 1, p. 4-11, 1976.
- MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**, v. 5, n. 2, p. 145-174, 1995.
- MESSARIS, P. **Visual persuasion: the role of images in advertising**. Thousand Oaks and London: Sage, 1997.
- MINTRON, M. Policy entrepreneurs and the diffusion of innovation. **American Journal of Political Science**, v. 41, n. 3, p. 738-770, 1997.
- MOORE, A. Recognising desire: a psychosocial approach to understanding education policy implementation and effect. **Oxford Review of Education**, v. 32, n. 4, p. 487-503, 2006.
- MOORE, A. **The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education**. London: Routledge, 2004.
- MORGAN, M. *et al.* What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 2, p. 191-208, 2010.
- MUSSELLA, D. F. Problems in policy implementation. In: HOLMES, M.; LEITHWOOD, K. A.; MUSSELL, D. F. (Orgs.). **Educational policy for effective schools**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1989. p. 93-111.
- NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, v. 33, n. 3, p. 265-284, 1998.
- OLSEN, B.; SEXTON, D. Threat rigidity, school reform and how teachers view their work inside current education policy contexts. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 1, p. 9-44, 1999.
- OZGA, J. Governing knowledge: research steering and research quality. **European Educational Research Journal**, v. 7, n. 3, p. 261-272, 2008.
- OZGA, J. **Policy research in educational settings: contested terrain**. Buckingham: Open University Press, 2000.

- OZGA, J.; LINGARD, B. Globalisation, education policy and politics. In: LINGARD, B.; OZGA, J. (Orgs.). **The Routledge Falmer reader in education policy and politics**. London: Routledge Falmer, 2007. p. 65-82.
- PANJU, M. **Seven successful strategies to promote emotional intelligence in the classroom**. London: Continuum, 2008.
- PATON, G. **Schools focus on average pupils to "flatter league tables"**, claim Lib Dems. Daily Telegraph, 11 fev. 2009.
- PERRYMAN, J. *et al.* Life in the pressure cooker: school league tables and English and Mathematics teachers' responses to accountability in a results-driven era. **British Journal of Educational Studies**, v. 59, n. 2, p. 179-195, 2011.
- PHILLIPS, N.; LAWRENCE, T. B.; HARDY, C. Discourse and institutions. **Academy of Management Review**, v. 29, n. 4, p. 635-652, 2004.
- POWELL, S.; TOD, J. **A systematic review of how theories explain learning behaviour in school contexts**. 2004. Disponível em: <<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=123>>. Acesso em: 23 fev. 2011.
- POWER, M. **The audit explosion**. London: Demos, 1994.
- PRIOR, L. The architecture of the hospital: a study of spatial organization and medical knowledge. **British Journal of Sociology**, v. 39, n. 1, p. 86-113, 1988.
- PROBYN, E. **Sexing the self: gendered positions in cultural studies**. New York: Routledge, 1993.
- PUTNAM, R. D. **Bowling alone: the collapse and revival of the American community**. New York: Simon and Schuster, 2000.
- REAY, D.; CROZIER, G.; JAMES, D. **White middle-class identities and urban schooling**. London: Palgrave Macmillan, 2011.
- REAY, D.; WILIAM, D. I'll be a nothing: structure, agency and the construction of identity through assessment. **British Educational Research Journal**, v. 25, n. 3, 1999.
- RICHARDSON, H. **"Head teachers" search powers to be toughened**. BBC News, 7 July 2010. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/news/10528023>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

- RINNE, R.; KIVIRAUMA, J.; RINNE, H. S. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. **Journal of Educational Policy**, v. 17, n. 6, p. 643-658, 2002.
- RISEBOROUGH, G. Primary headship, state policy and the challenge of the 1990s'. **Journal of Education Policy**, v. 8, n. 2, p. 123-142, 1992.
- RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. London and New York: Routledge, 2010.
- RIZVI, F.; KEMMIS, S. **Dilemmas of reform**. Geelong Vic: Deakin University Press, 1987.
- ROFFEY, S. **Why are MPs more interested in naughtiness than in what causes it?** The Guardian, Tuesday 15 February 2011. Acesso em: <<http://www.guardian.co.uk/education/2011/feb/15/school-behaviour-discipline-white-paper>>. Acesso em: 30 fev. 2011.
- ROSE, N.; MILLER, P. Political power beyond the state: problematics of government. **British Journal of Sociology**, v. 43, n. 2, p. 173-205, 1992.
- RUTTER, M. *et al.* **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children**. London: Open Books, 1979.
- SANGUINETTI, J. Teachers under pressure: discursive positionings and micro practices of resistance. **Australian Association for Research in Education Conference**. Melbourne, novembro 1999.
- SARUP, M. **Marxism and education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- SCHOOL STANDARDS AND FRAMEWORK Act. **Chapter 31**, 1998. Disponível em: <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/data.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.
- SCHUREICH, J. Policy archaeology: a new policy studies methodology. **Journal of Education Policy**, v. 9, n. 4, p. 297-316, 1994.
- SCOTT, S. Revisiting the total institution. **Sociology**, v. 44, n. 2, p. 213-231, 2010.
- SELIGMAN, M. E. P. **Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment**. New York: Simon and Schuster, 2002.

- SISKIN, L. S. **Realms of knowledge**: academic departments in secondary schools. Washington DC and London: Falmer, 1991.
- SKELTON, C.; FRANCIS, B. **Boys and girls in the primary classroom**. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- SKELTON, C.; FRANCIS, B. **Feminism and 'the schooling scandal'**. Abingdon: Routledge, 2009.
- SKOCPOL, T. **Protecting soldiers and mothers**: the political origins of social policy in the United States. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1992.
- SLEE, R. **Changing theories and practices of discipline**. London and Washington: Falmer, 1995.
- SLEE, R. **The irregular school**: exclusion, schooling and inclusive education. London and New York: Routledge, 2011.
- SOLOMON, E.; GARSIDE, R. **Ten years of labour's youth justice reforms**: an independent audit. Centre for Crime and Justice Studies. London: King's College, 2008.
- SPILLANE, J. P. **Standards deviation**: how schools misunderstand education policy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.
- SPILLANE, J. P.; REISER, B. J.; REIMER, T. Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 3, p. 387-431, 2002.
- STEER, A. **Four interim reports on behavior**. UK Government, 2008. Disponível em: <www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/steer/fourreports>. Acesso em: 30 fev. 2011.
- STEER, A. **Learning behaviour**: lessons learned. A review of behaviour standards and practices in our schools. Nottingham: DCSF Publications, 2009.
- STEER, A. **Learning behaviour**: the report of the practitioners, group on school behaviour and discipline. London: DfES, 2005.
- STOLL, L.; STOBART, G. Informed consent? Issues in implementing and sustaining government driven educational change. In: BASCIA, N. *et al.* (Orgs.). **International handbook of education policy**. Dordrecht: Springer, 2009.
- SUPOVITZ, J. A.; WEINBAUM, E. W. (Orgs.). **The implementation gap**: understanding reforms in high schools. New York: Teachers' College Press, 2008.
- TAYLOR, S. *et al.* **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.
- THOMAS, R. M. **High-stakes testing**: coping with collateral damage. New York: Routledge, 2005.
- THOMSON, P. Children and young people: voices in visual research. In: THOMSON, P. (Orgs.). **Doing visual research with children and young people**. Abingdon: Routledge, 2008. p. 1-20
- THOMSON, P. **School leadership**: heads on the block?. London and New York: Routledge, 2009.
- THRIFT, N. Afterwords. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 18, p. 213-255, 2000.
- THRUPP, M.; LUPTON, R. Taking school contexts more seriously: the social justice challenge. **British Journal of Educational Studies**, v. 54, n. 3, p. 308-328, 2006.
- THRUPP, M.; LUPTON, R. Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. **Journal of Education Policy**, v. 26, n. 2, p. 289-312, 2011.
- TIMMERMANS, S.; BERG, M. Standardization in action: achieving local universality through medical protocols. **Social Studies of Science**, p. 273-305, abr. 1997.
- TROWLER, P. **Education policy**. London: Routledge, 2003.
- UNITED KINGDOM. **Anti Social Behaviour Act**. London: The Stationery Office, 2003.
- USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**. London and New York: Routledge, 1994.
- VANDER SCHEE, C. Fruit, vegetables, fatness, and Foucault: governing students and their families through school health policy. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 5, 557-574, 2009.
- VEYNE, P. **Foucault**. Cambridge: Polity, 2010.

VINCENT, C.; BALL, S. J.; BRAUN, A. It's like saying "coloured": understanding and analysing the urban working classes. **The Sociological Review**, v. 56, n. 1, p. 61-77, 2008.

VIOLENT CRIME REDUCTION. **Act (2006)**. Disponível em: <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/38/contents>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

WALLACE, M. Coping with multiple innovations in schools: an exploratory study. **School Organisation**, v. 11, n. 2, p. 187-209, 1991.

WATSON, M.; HAY, C. The discourse of globalisation and the logic of no alternative: rendering the contingent necessary in the political economy of New Labour. **Policy and Politics**, v. 31, n. 3, p. 289-305, 2003.

WEARE, K. **Developing the emotionally literate school**. London: Paul Chapman, 2007.

WOODS, P. A. **Transforming education policy: shaping a democratic future**. Bristol: Policy Press, 2011.

WRIGHT, N. Leadership, "bastard leadership" and managerialism: confronting twin paradoxes of the Blair education project. **Educational Management and Administration**, v. 29, n. 3, p. 275-290, 2001.

YOUDELL, D. **Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities**. Dordrecht: Springer, 2006.

Sobre o livro

Formato	16x23cm
Tipologia	Gentium Basic
Papel	Pólen 80/m ² g (miolo) Cartão Supremo 240/m ² g (capa)
Impressão	Gráfica Editora Formulários Contínuos e Etiquetas F&F Ltda
Acabamento	Costurado, colado, laminação fosca, verniz localizado e shirink individual
Tiragem	1000 exemplares
Ano	2016

Stephen J. Ball ocupou a Cátedra Karl Mannheim Professor de Sociologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Reino Unido. Atualmente é Distinguished Service of Sociology of Education - UCL/Institute of Education (Londres).

Meg Maguire é professora na área de Sociologia da Educação no Department of Education and Professional Studies do King's College (Londres).

Annette Braun é professora na área de Sociologia da UCL/Institute of Education (Londres).