

CICLOS COMO POLÍTICA CURRICULAR

Caroline Duarte Lopes de Borborema

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ

caroline.duarte@ig.com.br

RESUMO

Este artigo discute os ciclos como uma política curricular que se pauta principalmente nas temporalidades humanas e traz mudanças para a avaliação, a partir da constituição de uma nova cultura escolar. Destacamos, ainda, como referencial teórico para análise dos ciclos, a abordagem do *ciclo de políticas*, que considera os diferentes contextos de produção de uma política, enfatizando o poder de intervenção dos sujeitos que compõem o contexto da prática, por meio do processo de recontextualização.

Palavras-chave: ciclos, currículo, ciclo de políticas.

ABSTRACT

This article discusses the cycles as a curriculum policy, which is guided mainly by the human temporalities and opens opportunities to changes in students' assessment, contributing to the formation of a new school culture. As theoretical reference for analysis of cycles, the policy cycle approach, which considers the various contexts of production of a policy, emphasizing the power of intervention of the subjects that make up the context of practice, through the process of recontextualizing, is highlighted.

Keywords: cycles, curriculum, policy cycle.

Recebido em junho de 2008

Aprovado para publicação em julho de 2008

CICLOS COMO POLÍTICA CURRICULAR

Caroline Duarte Lopes de Borborema

Introdução

Desde a década de 1960, é possível identificar inúmeras experiências educacionais brasileiras com os ciclos. Muitos processos de implementação foram interrompidos ou fracassaram, mas há várias iniciativas recentes, cada qual com suas próprias características, sendo realizadas por governos municipais e/ou estaduais.

Consideramos que o debate sobre ciclos passa pela discussão de política curricular, bem como por elementos do currículo, como a temporalidade humana e a avaliação. Isso se deve à constatação, com base em pesquisa bibliográfica, de que, em geral, os ciclos não são analisados como política curricular, e a discussão sobre os tempos-ciclos da vida, embora primordial, não costuma ser privilegiada, pois o foco maior se mantém sempre sobre a avaliação.

Assim, este artigo¹ discute os ciclos como uma política curricular, que se pauta principalmente nas temporalidades humanas e traz mudanças para a avaliação, a partir da constituição de uma nova cultura escolar. Destacamos, ainda, neste texto, como referencial teórico para análise dos ciclos, a abordagem do *ciclo de políticas* (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), que considera os diferentes contextos de produção de uma política, destacando o poder de intervenção dos sujeitos que compõem o contexto da prática, por meio do processo de recontextualização.

Inicialmente, traremos os argumentos que nutrem nossa discussão sobre ciclos como política curricular, evidenciando com que concepção de currículo trabalhamos. Na segunda parte, em diálogo com Arroyo, abordaremos o que consideramos a essência dos ciclos: temporalidade humana. Em seguida, nos voltaremos para outro elemento do currículo, a avaliação, que sofre mudanças com a implementação dos ciclos, em decorrência da constituição de uma nova cultura escolar. E, finalmente, discorreremos sobre a abordagem do *ciclo de políticas* e seus contextos, enfatizando, no fechamento do texto, as contribuições desta abordagem e do processo de recontextualização decorrente dela na discussão sobre política curricular de ciclos.

¹ Este artigo originou-se na pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida pela autora, sob orientação da professora Dra. Ana Maria Monteiro, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

Ciclos e currículo

No final do século XX e início do século XXI, o currículo passou a assumir a centralidade das políticas educacionais. As políticas educacionais, que podem se voltar para diferentes campos, têm considerado o currículo um instrumento efetivo para viabilizar as mudanças propostas e/ou esperadas.

“Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações (...). As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fosse em si a reforma educacional. (...) Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação” (LOPES, p. 110, 2004).

Todavia, no contato com algumas pesquisas que abordam a organização escolar em ciclos, é possível observar que, quando o foco de discussão se mantém sobre os próprios, não se costuma referenciá-los dentro do constructo ‘política curricular’. Assim, consideramos que se torna cada vez mais imprescindível tomar o currículo como ponto de convergência na discussão sobre ciclos, a fim de atingirmos o âmago dessa proposta educacional, e partimos do pressuposto de que os ciclos são elementos integrantes de reformas educacionais, contudo, também constituem políticas curriculares. Cabe, então, situarmos nosso entendimento sobre currículo.

Existem diversas definições e entendimentos do que seja ‘currículo’ e estes compõem diferentes discursos. Segundo Silva (2004), a teoria/discurso apresenta um papel fundamental e ativo na construção daquilo que inicialmente seria apenas descrito. “Um discurso sobre o currículo mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação” (p. 12).

Não é possível afirmar o que seja fundamentalmente o currículo, porque não existe uma definição de currículo; existe o entendimento de uma determinada teoria. Silva (2004, p. 14) afirma que, “(...) aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

O que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo é o poder. As teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias, sem força de intervenção, ou seja, neutras. Já as teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas que está sempre

envolvida em relações de poder. As teorias tradicionais se ocupam com demandas de organização, enquanto as teorias críticas e pós-críticas estudam as interligações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2004). Dessa forma, os conceitos que compõem uma teoria estruturam nossa forma de ver a realidade.

Em geral, ao se discutir currículo, pensamos somente no conhecimento; mas o conhecimento que constitui o currículo está diretamente ligado àquilo que somos, à nossa identidade.

“(…) as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (...), a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2004, p. 15).

Portanto, trabalharemos aqui com teorias e autores que deslocam o currículo para a perspectiva de uma educação transformadora e libertária, que forma subjetividades críticas, reflexivas e atuantes.

Compartilhamos da abordagem de currículo que o traduz como um campo no qual idealizações e experiências se entrecruzam num movimento enriquecedor, formador e motivador de novas vivências. Nessa perspectiva, o currículo não se esgota num objeto estático: currículo é práxis, é relação, é experiência. Currículo é vida, é dinâmica, é tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000).

Na constituição do currículo são travados embates entre grupos do sistema educativo com interesses diversos, que disputam poder, opções sociais e culturais. Deste modo, o currículo carrega consigo uma gama de valores, que traduzem as condições histórico-culturais em que foi concebido. Conseqüentemente, é por meio do currículo que se torna possível compreender as bases culturais em que se apóia a escola, ele é o elemento capaz de traduzir toda a complexidade do sistema escolar.

“(…) o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma conseqüência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (...) a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloqüente de finalidades. Nesta mesma medida, o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (SACRISTÁN, 2000, pp. 17-18).

Ressaltamos, então, a importância de abordar os ciclos como política curricular. A proposta de educação em ciclos é uma nova proposta de currículo; a política de ciclos pretende ser uma nova forma de compreender e praticar o currículo. Por isso, nos textos de justificção dessa política, é recorrente a afirmação de que é necessário romper com uma cultura escolar instituída por meio do currículo vigente e amparar uma mudança de lógica: da lógica seriada, que muitas vezes se impõe como seletiva, excludente e classificatória, para uma lógica educativa, que se pretenda democrática e inclusiva, seja ela denominada ciclos ou não. Além disso, a consideração dos ciclos como política curricular pode nos auxiliar a compreender aspectos e questões que desafiam docentes e pesquisadores da educação.

Ciclos e temporalidade humana

Sendo a política de ciclos uma nova forma de compreender e praticar o currículo, ela pressupõe uma organização dos tempos escolares diferente da instituída pela seriação. A organização dos tempos, e também dos espaços escolares, é uma discussão curricular; portanto, se na implantação da política de ciclos passamos a trabalhar com uma outra concepção de currículo, mais ampliada e dinâmica, tudo o que compõe o currículo sofrerá transformações. Destacamos, aqui, os tempos escolares, porque o respeito à temporalidade humana é um dos grandes pilares de sustentação dos ciclos.

A lógica temporal da escola, como usualmente é organizada na atualidade, é uma lógica rígida, que não permite subterfúgios. O uso dos tempos escolares é predefinido, não se pode fugir ao que foi determinado, nem desviar caminhos. A lógica temporal da escola tem muito a ver com o que vivenciamos na sociedade: o capitalismo determina o uso produtivo do tempo. Cada vez trabalhamos mais, cada vez nos divertimos menos; cada vez passamos mais tempo no trabalho, cada vez desfrutamos menos do tempo com a família. Saber administrar o tempo é uma tarefa árdua. A palavra de ordem é: sobreviva! A mensagem implícita é: vamos alimentar o capitalismo.

“Nas trajetórias escolares de muito(as) vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos do sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por não reconhecer seu valor, mas apenas para sobreviver” (ARROYO, 2004b, p. 191).

A partir do momento em que grupos diversos se dedicam a refletir sobre alternativas visando democratizar a escola, passa-se a entender que considerar uma lógica temporal voltada para os tempos da vida é essencial.

Arroyo (2004b) defende que para saber como trabalhar com a lógica dos tempos da vida faz-se necessário compreender, primeiramente, a lógica temporal do sistema escolar, pois esse é o meio de se entender os problemas que levam ao fracasso e à evasão escolar e, em consequência, à não democratização da escola.

Ainda segundo Arroyo (2004b), a lógica temporal institucionalizada é a lógica que organiza o sistema seriado. Dentre as características dessa lógica, podemos dizer que ela é “transmissiva”, pois organiza os tempos e espaços dos docentes e dos alunos em torno dos conteúdos que deverão ser transmitidos; possui um caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, isto é, encara que um conteúdo precede o outro, numa determinada ordem, que estabelece a organização dos bimestres e séries, acumulando-os em etapas subsequentes; organiza-se tendo por base “ritmos médios” de aprendizagem, ou seja, todos devem absorver os conteúdos transmitidos num mesmo tempo médio e os que não se adequarem serão reprovados; por último, essa lógica trabalha com a “simultaneidade”, os alunos devem aprender os conteúdos de todas as disciplinas ao mesmo tempo, senão serão reprovados também.

Essa lógica determina tudo dentro da escola seriada e vem colada a uma concepção de currículo fragmentado, classificatório, excludente e homogeneizador. Por ela é instituída uma seqüência que fragmenta cada vez mais os tempos escolares e, por consequência, o conhecimento, limitando espaços e relações. No entanto, muitas vezes, sequer questiona-se essa lógica, porque ela é assim, sempre foi assim, e mudar isso parece impossível. Toda essa lógica da escola seriada vem desde a composição dos sistemas de ensino no século XVI.

“Surpreende-nos constatar que a organização escolar com que nos deparamos hoje é a mesma proposta faz 464 anos (...). O Brasil estava sendo descoberto quando a lógica da organização dos tempos, dos conteúdos, dos educandos e dos mestres já estava sendo arquitetada. 464 anos depois essa lógica continua estruturando nosso fazer e pensar pedagógicos” (ARROYO, 2004b, p. 197).

É preciso ressaltar que muitas das dificuldades que os docentes enfrentam hoje nas escolas, como o desinteresse e a indisciplina dos alunos, se dá em virtude do choque que acontece entre os tempos da escola e os tempos de aprender. Da mesma forma, muito do que observamos de estado de apatia e desânimo dos docentes está na falta de sintonia entre os tempos da escola e os tempos de ensinar.

Arroyo (2004b) faz um alerta sobre uma interpretação inadequada dos ciclos que tem sido muito disseminada. Costuma-se encarar que a política de ciclos significa dar mais tempo aos alunos mais lentos e aos que possuem problemas de aprendizagem. Ele sinaliza que essa idéia surgiu na década de 1980, a partir da experiência do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que tinha como objetivo dar mais tempo aos alunos com problemas na aprendizagem da leitura. Os ciclos trabalham com a adequação dos tempos escolares aos tempos da vida, mas foi interpretado que ciclo significa dar mais tempo aos que precisam, aos que possuem problemas de aprendizagem. A autora Lima (2000, pp. 9-10) compartilha do mesmo entendimento que Arroyo quando afirma que

“Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos.”

Respeitar o educando é colocar na centralidade do processo educativo os tempos da vida. Os processos de construção e aprendizagem do conhecimento são históricos, temporais, sociais e também culturais, por isso, não se podem ignorar os processos culturais vivenciados pelos educandos, além da diversidade dessas trajetórias humanas. “A opção pelo ordenamento por ciclos representa uma opção política. Representa assumir que o conhecimento não é neutro, nem ensiná-lo e aprendê-lo são processos neutros, alheios à diversidade de trajetórias dos sujeitos que aprendem” (ARROYO, 2004b, p. 222).

A implantação dos ciclos é uma opção política não só porque respeita as trajetórias de vida e as formas diversas de aprender, mas também porque significa romper com a percepção preconceituosa e elitista de que a educação popular não precisa formar o educando em sua concepção plena. Isto é, muitos acham que é perda de tempo a busca por uma educação que ofereça às classes populares algo além do domínio da escrita. Predomina ainda o pensamento de que uma formação plena, que trabalha não só conteúdos, mas também aspectos culturais e sociais que irão constituir o cidadão crítico e prepará-lo para a vida, é direito apenas daqueles que estão no topo econômico da nossa sociedade. “Enfatizar os tempos-ciclos de formação pode significar um confronto político com a visão preconceituosa que ainda vê a leitura e as contas como o arroz com feijão na marmitta do direito popular à educação” (ARROYO, 2004b, p. 237).

Por fim, ressaltamos que estudar os tempos-ciclos da vida, colocá-los na centralidade do fazer pedagógico e tentar aproximar a cultura escolar das contribuições trazidas pelas ciências do desenvolvimento, é o caminho para a adequada compreensão do que significa a palavra ciclo. Em muitas redes de ensino, quando a política de ciclos é implantada, a palavra ‘ciclo’ parece desconectada de tudo, dando a impressão que só há uma troca de nomenclaturas ou, no máximo, uma chance para os que são mais ‘lentos’ no aprendizado. De acordo com Ball (1994), se a política curricular é passível de ser interpretada e reinterpretada, cabe aos educadores assumir seu papel de co-autores e apontar que entender os tempos vividos pelos educandos é o primeiro passo para a recontextualização dos tempos escolares e conseqüente mudança na lógica da organização do currículo escolar.

Ciclos e avaliação: mudanças na cultura escolar

A instituição social escola é um lugar conhecido por todos, freqüentado por boa parte da população durante anos e do qual pode-se ter muitas recordações. A escola mudou muito pouco ao longo dos anos, a organização desse espaço físico e a forma de sua edificação são bem conhecidas (ARROYO, 2000). Além disso, seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos pedagógico-didáticos, enfim, seu currículo, apresentam marcas de permanência em relação ao formato original.

“A instituição escolar em sua história produziu uma identidade própria frente a outras instituições, como as famílias, as igrejas, as fábricas, o exército, porque conseguiu institucionalizar formas de fazeres repetitivos que lhe são próprios. Ao menos como uma marca própria. A instituição escolar e os profissionais dessa instituição se definem por esses produtos, essas práticas que como destacamos têm existência própria. Os discursos dos mestres variam com as ondas teóricas e ideológicas, entretanto as práticas escolares permanecem e imprimem uma marca de continuidade da instituição escolar” (ARROYO, 2000, p. 152).

De acordo com TURA (19-), tudo isso se instituiu numa cultura específica, que se organizou em práticas e hábitos de naturezas consideradas burocráticas e conservadoras. Dessa forma, a instituição escolar está estruturada em bases culturais, sendo possível identificar nesse âmbito a cultura da exclusão e a cultura escolar.

A cultura da exclusão é característica das mais diversas instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas para reforçar uma sociedade desigual e excludente, própria do sistema capitalista. Com

ela, mantém-se na escola uma estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de saberes dissociados.

A cultura escolar, criada pelos atores e pelas tradições que circulam nos espaços escolares, dialoga com e tenta se impor à cultura individual, levando à construção de significados e crenças, entre outros, sobre o fracasso-sucesso escolar tanto nos professores, quanto nos alunos. Essa cultura escolar, tal como afirma ARROYO (2004a), legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão explicáveis e legítimos, tanto pedagógica quanto socialmente.

Ao longo dos anos surgiram propostas, ditas de inovação, que mudaram aspectos da estrutura curricular e/ou até eliminaram a reprovação, mas mantiveram a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada. Segundo ARROYO (2004a), ou se mexe na estrutura da escola ou ela se tornará um “cemitério de projetos”.

Dois aspectos interferem diretamente na manutenção dessa cultura escolar: um é a organização do tempo escolar, que já foi discutido, o outro é a avaliação. Por que avaliação? Porque ela pode ser considerada a dimensão curricular na qual o poder se concentra, ao operar com instrumentos muito eficazes para sua afirmação e reprodução. A forma de avaliação tem forte influência sobre o poder das relações, o poder dos conteúdos escolares, o poder dos tempos escolares. Por concentrar esse poder, a avaliação tem sido encarada como elemento mobilizador de mudanças nas políticas educacionais, principalmente quando se trata de justificar a opção pela política curricular de ciclos.

A avaliação é “uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores/as” (SACRISTÁN, 1998, p. 322), e se configura como um aspecto do currículo capaz de nortear as relações pedagógicas e todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação pode ser traduzida como um tema tenso, capaz de gerar discussões no âmbito escolar e acadêmico, envolvendo as mais variadas questões educativas e também sociais.

Sousa (1993, p. 46), em um estudo sobre concepções de avaliação (entre outros elementos) de autores como Tyler (1974), Fleming (1955), Popham (1983), Gronlund (1979) e Ausubel (1978), conclui:

“Destaca-se que, nos últimos anos, têm sido produzidos, na literatura internacional e nacional, estudos que se voltam para a denúncia de que a avaliação escolar, apoiada na lógica de uma sociedade de classes, tem servido para a discriminação e a seleção social, sob a declaração do pressuposto de igualdade de oportunidades educacionais (...).”

Para esse autor, é nítido o papel da avaliação escolar como reflexo do processo seletivo e discriminatório promovido pela sociedade estruturada em classes. Esse aspecto é confirmado e reforçado pela afirmação de Sacristán (1998, p. 325) de que “a avaliação cumpre sua função seletiva e hierarquizadora em todos os níveis escolares”. Também, segundo Esteban (2001), apesar de haver um consenso de que a avaliação é fundamental ao processo educativo que ocorre na escola, as práticas avaliativas ainda são muito questionadas, justamente pela predominância de uma perspectiva seletiva e excludente.

Pode-se afirmar que a avaliação que está posta e legitimada no nosso sistema escolar, também denominada de avaliação tradicional, devido à sua consolidação considerada por muitos inquestionável, possui um projeto de formação que culminou num processo de exclusão, na medida em que realizou e ainda realiza a classificação, hierarquização e seleção dos educandos por uma das suas funções, vista com grande ênfase: medir.

A avaliação se tornou excludente porque passou a impedir a expressão de determinadas vozes, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos, voltando-se para uma prática de exclusão na medida em que seleciona o que pode e deve ser aceito na escola. Essa prática reproduz e fortalece a hierarquia que está posta pelo sistema, contribuindo para que os diversos saberes sejam apagados e se confirmem como ausência de conhecimento (ESTEBAN, 2001).

A construção de uma nova cultura escolar, voltada para a perspectiva do educando como ser humano, como sujeito portador de direitos e saberes, pressupõe uma avaliação inclusiva e democrática, na qual a escola vê esse educando como um ser em desenvolvimento, cabendo-lhe a tarefa de estimular e potencializar as suas aprendizagens.

Assim, a avaliação na perspectiva da política de ciclos caminha para uma investigação constante pelo professor de como o aluno está construindo o seu pensamento, quais os processos e imagens que formula, que estratégias são necessárias para que o professor possa mediar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. As diversas manifestações dos alunos são dados a serem interpretados pelo professor, para, se necessário, redirecionar sua atuação.

Nesse sentido, o objetivo maior dessa avaliação, que comunga com o entendimento de um currículo democrático em que os tempos-ciclos da vida é que determinam os tempos escolares, não é conformar conhecimentos, formas de pensamentos e culturas a um determinado padrão, mas sim ampliar as possibilidades de expor e dialogar com a diversidade.

Abordagem do ciclo de políticas: uma importante contribuição para a política de ciclos

Considera-se praticamente senso-comum o entendimento de que as políticas educacionais são formuladas e implementadas pelo Estado de forma autoritária, num movimento linear e não-dialógico. As escolas se vêem obrigadas a assumir novos papéis do dia para a noite, ao bel-prazer do órgão central; assumem novas nomenclaturas, tentando desvendar que novas práticas devem ser incorporadas, mas, muitas vezes, ficam só nas novas nomenclaturas mesmo. Encara-se que existe um grande distanciamento entre os objetivos das políticas e aquilo que é implementado na escola. Os professores são vistos como resistentes e pouco colaboradores com as políticas educacionais.

No entanto, o referencial teórico da *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), traz outras possibilidades de entendimento a respeito da implantação de políticas educacionais. Essa abordagem propõe que o foco da análise de políticas recaia sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais das escolas fazem para relacionar os textos da política à prática. O ciclo de políticas preconiza que as interpretações das políticas construídas na instância local sejam consideradas, para que seja possível compreender de que forma elas também são incorporadas ao processo global, redesenhando a idéia original com novas significações.

A abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro, com ênfase para a potencialidade dos microcontextos. Tal abordagem

“destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível” (MAINARDES, 2007, p. 27).

Assim, essa abordagem não trabalha com as dicotomias macro e micro, global e local, mas sim com esses dois contextos de ação interligados, potencializando, inclusive, as possibilidades de intervenção e mudança no contexto global a partir do contexto local.

O *ciclo de políticas* é caracterizado como um ciclo contínuo, que se ampara em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

“Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2007, p. 28). Dessa forma, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações. Apresentamos a seguir cada contexto.

O contexto de influência (*context of influence*) é aquele em que os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política, o que ocorre a partir do embate de interesses entre grupos diversos. O discurso em formação algumas vezes consegue amparos e, em outras, tem suas bases fragilizadas por discursos mais amplos que também exercem influência, principalmente através dos meios de comunicação. Portanto, esse contexto está relacionado a interesses mais estreitos e ideologias.

Diferentemente do contexto de influência, o contexto da produção de texto (*context of policy text production*) normalmente está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos são a concretização de uma política e surgem como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Tais representações ganham forma em textos legais oficiais e documentos políticos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outros. Há de se esclarecer que esses textos nem sempre são providos de uma lógica, eles também podem ser conflitantes.

Contudo, é no contexto da prática (*context of practice*) que as respostas aos textos políticos têm conseqüências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes na política original. Segundo Bowe e Ball (1992, p. 21),

“políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. Estas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática a qual a política se encaminha, que é endereçada” (**tradução nossa**).

Entendemos que o contexto da prática possui uma importância estratégica, porque não é um contexto no qual simplesmente a política é implementada e está sujeita a interpretações. Nesse contexto as políticas podem ser recriadas.

Ball e Bowe (1992) ressaltam que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos: as políticas são interpretadas de acordo com as diversas experiências, valores e

interesses. Partes dos textos políticos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal entendidas. Além disso, interpretação é uma questão de disputa, isto é, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse, e são diversos os interesses em disputa, haverá sempre diferentes interpretações. Embora seja comum que predomine uma interpretação, esta será contestada por interpretações minoritárias.

Portanto, na abordagem do *ciclo de políticas*, o foco da análise da política recai sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que estão atuando dentro da escola fazem para relacionar os textos da política à prática. Existem diversos níveis de produção de discursos e, em cada um deles, uma rede própria de poderes e significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Em conformidade com o pensamento de Ball (1994), acreditamos que “as políticas são sempre um processo de vir a ser”, pois são inúmeras as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo um constante processo de reinterpretação. “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Os autores das políticas não têm como controlar todos os sentidos que lhes serão atribuídos e, por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico, cuja objetivação se dará na implementação coerente com cada realidade escolar, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes, de valores e racionalidades.

No caso da política curricular de ciclos é possível constatar que tem ocorrido um processo de releitura à medida que essa política tem adquirido diferentes formas nos diversos estados brasileiros e em diversas redes municipais; contudo, ainda existe a necessidade de uma releitura local, no contexto da prática, pelos diversos sujeitos imbricados no processo educacional. Logicamente, essa releitura acaba sendo inevitável, acontece de forma até natural, pois as formas de trabalhar são diferenciadas, existem valores e saberes que cada profissional prioriza, direcionando sua prática para interpretações diferentes da política. No entanto, faz-se urgente a tomada de consciência desse poder de intervenção, dessa possibilidade de recriar a política no contexto da prática, para que as diferentes interpretações possam ser incorporadas ao processo macro, recontextualizando as políticas.

O ciclo de políticas rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, devolvendo a autonomia que lhe compete para interpretar, reinterpretar e

recriar políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do contexto da prática também possui autoria sobre as políticas educacionais. Particularmente em relação à política curricular de ciclos, a abordagem do ciclo de políticas permite a compreensão da dinâmica curricular em mudança, na qual os diferentes atores sociais envolvidos são considerados sujeitos autores de suas práticas, e não meros executores de instruções impostas por políticas que não compreendem.

Recontextualização: poder de intervenção na política curricular de ciclos

No contexto das recentes reformas educacionais, a expectativa é de que as escolas fiquem limitadas a implementar adequadamente o currículo oficial, ou seja, o currículo prescritivo. As políticas curriculares são interpretadas como determinações do poder central e, nesse contexto, segundo Lopes (2004), se estabelece um embate: os dirigentes questionam a escola por não conseguirem se adequar às orientações curriculares e os educadores questionam os dirigentes por produzirem políticas de difícil implementação na escola ou por produzirem políticas das quais não puderam atuar em sua formulação. Em geral, há o entendimento de que as políticas curriculares são produções do órgão central e que as escolas são simplesmente espaços de implantação dessas políticas. Existe a tendência para a compreensão de que o Estado é o único mentor das políticas curriculares, sempre implementadas por questões de ordem econômica e ideológica ou como estratégia política, principalmente quando se trata dos ciclos.

Os trabalhos de Bowe e Ball (1992) e Ball (1994, 1998) vão de encontro a essa visão de que a produção de uma política curricular é um processo separado de sua implementação, e criticam a *teoria de controle estatal*, isto é, a teoria de que o Estado define linearmente as políticas curriculares. Esses autores desenvolveram estudos que definem o processo político como uma constante interação entre contextos inter-relacionados e entre textos e contextos. Ball (1994) propõe uma análise de política curricular que seja representativa do ciclo político, de forma que esse se configure como um processo histórico, dialógico, conflituoso e plural.

Ball (1994) e Lopes (2004) questionam as dicotomias entre poder central e prática, produção da política e implantação da política, defendendo a perspectiva de que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. Nesse sentido, as políticas curriculares deveriam ser encaradas como processos de negociação entre os dispositivos utilizados pelo poder central e as práticas realizadas pelos educadores.

“As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos

espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais” (LOPES, 2004, p. 111).

Assim, percebemos política curricular como um processo histórico e dialógico em que diferentes sujeitos, cada um com seus próprios projetos sociais e educacionais, produzem tensões e legitimam significados sobre o currículo escolar.

A reinterpretção das políticas curriculares pelos educadores se torna um movimento que potencializa seu poder de intervenção e participação ativa na política em questão. Assim, de acordo com Lopes (2004), “no que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula” (p. 116). É necessário desfazer determinados marcos globais e locais, visando a um espaço de *recontextualização*.

Ball (1998) e Lopes (2004) utilizam o conceito de recontextualização, formulado por Basil Bernstein (1996, 1998), para analisar as políticas educacionais. Segundo Ball (1998), o processo de elaboração de políticas, em geral, é um processo de bricolagem,² isto é, as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas são construídas a partir de experiências globais e locais, combinando tendências, influências e experiências, reunindo teorias, pesquisas e modismos, para a formulação de algo novo e ainda não experimentado. As políticas são resultantes de uma mistura de lógicas globais e locais, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa inter-relação.

“A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática” (BALL, 1998, p. 132).

Todo esse movimento descrito por Ball constitui o processo de recontextualização. Assim, a recontextualização ocorre sempre que um discurso é transposto do local onde foi produzido para outro local, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. Faz parte desse processo a transferência de políticas globais entre os diferentes países, a transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para o contexto da prática (LOPES A., 2004). Portanto, as disputas de influência ocorrem em variados

² Bricolagem vem do francês *bricolage*. Aqui, o termo está sendo utilizado com uma conotação dada pela antropologia, significando a união de vários elementos para formação de um único e individualizado (Fonte: <http://pt.wikipedia.org>).

níveis: mundial, nacional, local e institucional. A recontextualização evidencia o quanto é importante considerar as elaborações do contexto da prática, pois, segundo Ball (1994), qualquer teoria de política educacional digna não deve se limitar ao controle da perspectiva do Estado.

Desta forma, consideramos que o conceito de recontextualização, embora ocorra nos diversos contextos do ciclo de políticas, encontra no contexto da prática um lugar no qual o processo de intervenção da comunidade escolar nas políticas educacionais se realiza de forma estratégica. Assim, no âmbito da abordagem do ciclo de políticas, o conceito de recontextualização pode colaborar para que possamos analisar como o currículo está sendo deslocado da lógica seriada, que se firmou até agora como uma lógica seletiva e excludente, para uma lógica inclusiva e democrática.

Por fim, acreditamos que considerar a proposta educacional de ciclos como uma política curricular possibilita o entendimento de como o currículo tem sido considerado e utilizado como o ponto de partida em busca de verdadeiras transformações na prática educacional. O referencial teórico do ciclo de políticas nos auxilia a ver que os profissionais inseridos no contexto da prática não são meros expectadores, mas sim sujeitos ativos na construção do currículo e implementação das políticas. O ciclo de políticas traz, de uma forma inovadora, a compreensão de que as políticas são reinterpretadas e recriadas, isto é, recontextualizadas, o que aponta para a existência de um espaço de diálogo entre as diferentes ideologias, valores e interesses. Por isso, cabe a nós, educadores, tomarmos conhecimento, divulgarmos e fazermos uso dessa abordagem, a fim de que essa potencialidade se manifeste de forma consciente e ainda mais ativa.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, São Paulo, dez 1999; n. 68, pp. 143-162.

_____. *Currículo, inovações curriculares e formação dos educadores*. In: PALESTRA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFF, Niterói, 2004^a.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, jul/dez 2001; v. 1, n. 2, pp. 99-116.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

- BORBOREMA**, C. D. L. Educação em ciclos: uma política curricular entre resistências e rupturas. In: XAVIER, G. (Org.) *Currículistas como dirigentes políticos: rupturas teórico-práticas com as prescrições oficiais para o currículo*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2007.
- BOWE**, R.; **BALL**, S.; **GOLD**, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- ESTEBAN**, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIMA**, E. S. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.
- LOPES**, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo; 2004n. 26, pp. 109-118.
- _____. *Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, jul/dez 2006; v. 6, n. 2, pp. 33-52 .
- MAINARDES**, J. Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies. *Educação & Sociedade*, São Paulo, jan./abr. 2006; v. 27, n. 94, pp. 47-69.
- _____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SACRISTÁN**, J. G. A avaliação no ensino. In: _____; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, cap. 10, pp. 295-351.
- _____. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SILVA**, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUSA**, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C.P. *Avaliação do rendimento escolar*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993, pp. 27-49.
- TURA**, M. de L. R. *A cultura escolar e a construção de identidades*. 19-
Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/debate2.htm>>. Acesso em : jan. de 2008.