



**A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS E AS POLÍTICAS DE
CURRÍCULO**

SCHOOLING ORGANIZED INCYCLES AND CURRICULUM POLICIES

MAINARDES, Jefferson

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Uvaranas
Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas
CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR
Fone: 42 – 3220-3154
E-mail: jefferson.m@uol.com.br



RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre as políticas curriculares no contexto da organização da escolaridade em ciclos. Tais reflexões foram formuladas a partir da análise de 2 teses e 15 dissertações sobre essa temática, defendidas no período de 2000 a 2009, bem como a partir de outras publicações. O referencial teórico baseia-se nas ideias de Stephen J. Ball, Gimeno Sacristán e Edwards et al. Com base no pressuposto de que o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os alunos, ainda que em ritmos e tempos diferenciados, algumas alternativas são propostas para a definição de políticas curriculares no contexto dos ciclos.

Palavras-chave: Políticas curriculares – Escola em ciclos – Política educacional

ABSTRACT

This paper presents some reflections on curriculum policies in the context of programs of schooling organized in cycles. These reflections were developed from the analyses of 2 Theses and 15 Master's Dissertations (presented from 2000 to 2009), as well as of other publications concerning this topic. The theoretical framework is based on the works of Stephen J. Ball, Gimeno Sacristán and Edwards et al. Based on the assumption that the role of the school is to guarantee the acquisition of scientific knowledge by all students, even that in a different pace and time, some alternatives are presented to the definition of curriculum policies in the context of schooling in cycles.

Keywords: Curriculum policies - Schooling in cycles - Education policy

1. INTRODUÇÃO

O propósito desse artigo é apresentar algumas reflexões sobre políticas de currículo no contexto da organização da escolaridade em ciclos, a partir da análise de teses, dissertações e outras publicações que tematizam questões curriculares. A implementação de programas de ciclos pressupõe um processo de reestruturação curricular, mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos, nas metodologias de ensino, na gestão da escola, na formação continuada de professores, na infraestrutura e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação. Assim, a implantação de programas de ciclos está intrinsecamente relacionada às discussões sobre currículo e questões curriculares.

Inicialmente, nesse artigo, apresentamos uma breve contextualização histórica dos ciclos no Brasil. Em seguida, discutimos aspectos relacionados à situação da produção do conhecimento sobre questões curriculares no conjunto de pesquisas sobre escola em ciclos e, a partir disso, algumas questões essenciais são exploradas.

2. A POLÍTICA DE CICLOS NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

No Brasil, o termo “ciclo” - como forma de designar políticas de não-reprovação – começou a ser empregado a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo¹. Inicialmente, o CBA em São Paulo e em outros estados, reunia os dois primeiros anos de escolaridade, eliminando a reprovação da passagem do 1º para o 2º ano. Ao longo do tempo, a política de ciclos foi sendo ampliada e atingiu o Ensino Fundamental como um todo. Apesar dos programas de ciclos terem sido disseminados a partir da década de 1980, a tentativa de eliminar ou diminuir a reprovação não é recente. No Brasil, desde o final dos anos 1950, diversas experiências de não-reprovação vêm sendo experimentadas, principalmente nos anos iniciais da escolarização, em redes públicas estaduais e municipais. A implementação dessas experiências pioneiras foram precedidas de inúmeras discussões sobre a necessidade da implementação da “aprovação em massa” (na década de 1920) e da “promoção automática” (na década de 1950) motivadas, principalmente pelas altas taxas de reprovação na escola primária, falta de vagas e compreensão de que a reprovação representava um desperdício de recursos financeiros (TEIXEIRA, 1954; ALMEIDA JÚNIOR, 1957; KUBISTECHECK, 1957).

A partir dos anos 1990, uma variedade de modalidades de ciclos foram sendo implementados: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de formação, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, entre outras designações. Segundo dados do MEC/INEP, em 2006, 9,72% das escolas (18,17% das matrículas) de Ensino Fundamental estavam organizadas em ciclos. Além disso, outras 7,16% das escolas (14,5%) estavam organizadas em séries e ciclos. Embora todas as modalidades existentes objetivem superar a escola seriada e suas limitações (reprovação, seletividade, exclusão, etc), há diferenças entre elas. Por exemplo, em sua concepção original, algumas propõem uma ruptura radical com a reprovação e com as formas convencionais de organização curricular (como é o caso dos Ciclos de formação em sua proposta original, do final dos anos 1990 e atualmente bastante modificada em cada contexto). Outras modalidades propõem alterações menos radicais e não se opõem à reprovação de alunos ao final de cada ciclo de 2 ou 3 anos (Ciclos de Aprendizagem). Além disso, a política de ciclos pode assumir características variadas em cada rede de ensino, em virtude das arquiteturas político-ideológicas, concepção de Estado e educação que orienta os mandatos, nível de conhecimento especializado dos gestores educacionais, entre outras razões.

A formulação e a implementação de políticas de organização da escolaridade em ciclos é complexa. Em termos gerais, para se constituir em um avanço qualitativo superior em relação à escola seriada, a política de ciclos demanda o desencadeamento de uma reestruturação não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos, mas também uma reestruturação do currículo, das metodologias, da avaliação, da gestão da escola, do processo de formação permanente dos professores, da infraestrutura que é disponibilizada às escolas, das condições de trabalho docente.

Na fase inicial da implantação do Ciclo Básico em diferentes redes de ensino brasileiras, nos anos 1980, a preocupação dos gestores educacionais esteve mais concentrada na formulação da proposta e implementação dos ciclos, na eliminação da reprovação e na definição do sistema de avaliação. O processo de reestruturação curricular, na maioria dos casos, foi ocorrendo ao longo do processo de implementação dessas experiências. No Estado do Paraná, por exemplo, a implementação do CBA iniciou-se em 1988, de forma gradativa. Apesar disso, a proposta curricular oficial foi finalizada em 1990.

Na medida em que as propostas de organização da escolaridade em ciclos foram sendo expandidas para os demais anos do Ensino Fundamental e que propostas mais consistentes e sofisticadas foram formuladas, a reestruturação curricular passou a tomar um lugar mais destacado no processo de formulação de políticas de ciclos. Dessa forma, em propostas

formuladas na década de 1990, tais como a Escola Cidadã (Porto Alegre), Escola Plural (Belo Horizonte) e Escola Cabana (1997), houve uma maior preocupação em sistematizar, desde o início, a reorientação curricular simultaneamente à implantação dos ciclos. Na verdade, nessas e em outras propostas, a política de ciclos não foi formulada e implementada apenas como uma nova forma de organização do tempo escolar e da promoção dos alunos, mas como propostas mais orgânicas, onde a organização escolar, o currículo, as metodologias, a avaliação e formação permanente dos profissionais da educação eram vistas como inter-relacionadas e articuladas.

3. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE QUESTÕES CURRICULARES NA POLÍTICA DE CICLOS

Embora diversas pesquisas e publicações sobre as experiências de ciclos implementadas a partir da década de 1980 apresentem discussões e dados sobre questões curriculares (e.g. ROCHA, 1996; MOREIRA, 1999), a partir de 2000 observou-se um aumento do número de pesquisas que focalizam essa temática de modo mais específico (AZEVEDO, 2000; DALBEN, 2000; KRUG, 2007; MACEDO, 2007, além de diversas teses e dissertações).

No levantamento e análise da produção sobre a escola em ciclos no Brasil, em Programas de Pós-Graduação em Educação e em outras áreas (2000-2009) que vimos desenvolvendo, foram localizadas 191 teses e dissertações que abordam aspectos relacionados à organização da escolaridade em ciclosⁱⁱ. Desse total, 17 trabalhos (2 teses e 15 dissertações) abordam especificamente questões curriculares de programas de ciclos de redes estaduais de Mato Grosso e do Ceará e redes municipais de Belém, Belo Horizonte, Chapecó-SC, Criciúma-SC, Cuiabá, Goiânia, Niterói-RJ, Porto Alegre, Rondonópolis-MT e São Paulo. Quanto à abrangência e escopo, esse conjunto de trabalhos pode ser dividido em dois grupos. O primeiro é constituído por trabalhos que abordam as políticas curriculares de forma mais ampla no contexto das redes pesquisadas (BORGES, 2000; PORCIÚNCULA, 2002; CARMO, 2006, LIMA, 2006; BARRETO, 2008; BORBOREMA, 2008; MATHEUS, 2009). O segundo grupo refere-se a trabalhos que discutem questões mais específicas, tais como: análise de propostas curriculares de áreas de conhecimento específicas; a implementação de propostas curriculares em escolas; currículo ou o estudo de tópicos específicos relacionados ao currículo, tais como: diversidade cultural, dialogicidade, etc (PIEVE, 2000; SOUZA, 2000; ELSENBACH, 2002; CUNHA, 2005; RODRIGUES, 2005; VALLE, 2006; CAMPOS, 2007;

VIEIRA, 2007; CIMITAN, 2008; MENEGÃO, 2008). No entanto, questões relacionadas ao currículo podem ser encontradas em teses e dissertações inseridas em outras categorias. Em especial, nas 33 teses e dissertações incluídas na categoria “implementação de políticas de ciclos”, é possível identificar contribuições para a compreensão dos encaminhamentos relacionados às questões curriculares.

4. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS

A abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al, 1992; BALL, 1994) e as formulações de Gimeno Sacristán (2000) e Edwards et al (2004) são bastante úteis para uma análise das questões curriculares no contexto dos ciclos.

A abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al, 1992; BALL, 1994) propõe a análise de três contextos principais: a) o contexto de influência, que se refere à análise das influências que determinaram o processo decisório e a formulação das políticas); b) o contexto da produção do texto das políticas; e c) o contexto da prática, onde as políticas são reinterpretadas e recontextualizadas de diferentes maneiras. Assim, no processo de formulação e implementação das políticas de ciclos é importante investigar os determinantes econômicos, políticos, históricos e sociais que as influenciam; as influências internacionais, nacionais e locais; os documentos produzidos pelos órgãos oficiais e como as políticas são recebidas e reinterpretadas pelos profissionais que atuam nas escolas e salas de aula (contexto da prática). Além disso, Ball (1994) propõe que as políticas sejam consideradas como texto e como discurso. Enquanto a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores, uma vez que há possibilidades de fazer múltiplas interpretações dos textos políticos. Ambos são processos complexos porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1994).

Com relação ao contexto da prática, Ball (1994) explica que as políticas são reinterpretadas no contexto de prática, de acordo com as experiências, histórias e visões de mundo dos profissionais que atuam no nível da prática. Mais recentemente, com base em autores como Lendvai e Stubbs (2007), Herbert-Cheshire (2003), entre outros autores, Ball (2009) tem empregado o conceito de “tradução” para refletir sobre os processos de

transformação e diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Segundo ele, a “tradução” das políticas no contexto da prática envolve processos complexos de empréstimos, apropriação e adaptação que são feitos por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias (equipes, histórias institucionais) e com diferentes formas e volumes de recursos (BALL, 2009)ⁱⁱⁱ.

Gimeno Sacristán (2000) indica que há pelo menos seis diferentes dimensões de currículo, designadas por ele como níveis ou fases da objetivação do currículo (currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado). Esses níveis ou fases possuem condicionamentos escolares, bem como condicionamentos econômicos, políticos, sociais, culturais e administrativos mais amplos.

Edwards et al (2004) sugerem que as políticas educacionais (no caso, as políticas curriculares) precisam ser entendidas como elemento de retórica, ou seja, os governantes e gestores buscam persuadir o público em geral que a proposta é adequada, ou ainda consistente, inovadora, progressista, democrática. Nesse caso, o termo retórica não significa o uso da linguagem como mentira ou meias-verdades, mas como um instrumento de persuasão.

A partir das pesquisas sobre currículo no contexto dos ciclos e com base nesses referenciais, exploramos alguns aspectos essenciais sobre ciclos e os processos de reestruturação curricular.

5. A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS E AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

5.1 Os processos de reestruturação curricular e seus determinantes

Os processos de reestruturação curricular nos programas de organização da escolaridade em ciclos variam de um contexto para o outro. Em algumas redes de ensino, a implantação dos ciclos configura-se como uma reestruturação radical no currículo, enquanto que em outras as mudanças são menos substanciais. No primeiro grupo, enquadram-se as experiências de ciclos que formulam propostas curriculares que buscam romper com concepções tradicionais/convencionais de currículo. Nesse caso, o processo de reorientação curricular envolve a explicitação de concepções teóricas e epistemológicas mais amplas sobre educação, conhecimento, papel da escola e processo de constituição do sujeito. O modelo disciplinar geralmente é substituído pela organização em áreas do conhecimento mais amplas ou outras alternativas. Além disso, em geral, são propostas formas de integração curricular ou

metodologias de ensino específicas (por exemplo, projetos de trabalho, temas geradores, complexos temáticos, entre outras), a incorporação de questões como pluralidade/diversidade cultural, relações de gênero, diversidade sexual, meio ambiente, etc. Nesse grupo enquadram-se, por exemplo, as propostas da Escola Cidadã (Porto Alegre) e a Escola Plural (Belo Horizonte). No segundo grupo, as alterações propostas são menos radicais. De modo geral, a organização disciplinar é mantida e os conteúdos (ou objetivos, competências ou expectativas de aprendizagem) são organizados a partir desse modelo. As propostas de integração curricular ou de interdisciplinaridade algumas vezes são mencionadas nos textos oficiais, mas pouco enfatizadas no processo de formação continuada dos profissionais da educação.

Há diferenças relacionadas ao lugar que o currículo ocupa nos programas de ciclos. Há redes que conferem ao processo de reorientação curricular um lugar privilegiado. Nesses contextos, a proposta curricular, seja ela formulada de forma participativa ou centralizada, constitui-se em uma questão considerada como central e prioritária no processo de formação permanente dos professores e gestores, publicações oficiais e discussões propostas. Já em outras redes, o processo de reestruturação curricular é secundarizado. Nesse caso, há uma proposta curricular comum ou orientações para que as escolas a produzam, mas não são desencadeadas ações mais sistemáticas que visem a sua efetivação ou aperfeiçoamento. Em alguns casos, o processo de reestruturação curricular restringe-se à definição de conteúdos ou objetivos para cada ciclo ou para cada ano dos ciclos, muitas vezes associados às formas de registro da avaliação da aprendizagem (fichas, pareceres, etc).

É interessante também verificar como as propostas curriculares têm sido formuladas no contexto dos ciclos. Autores como Apple e Beane (1997) e Gewirtz (2002) têm destacado a relevância da construção de políticas de forma participativa e democrática. Para Apple e Beane (1997), os professores têm o direito de ter as suas vozes ouvidas na criação do currículo. Gewirtz (2002), defende que os professores, pais e estudantes precisam tornar-se “produtores” de políticas, deixando de ser meros consumidores. As pesquisas indicam que as experiências de reorientação curricular efetivamente participativas são raras^{iv}. Em alguns casos, as propostas curriculares constituem-se em documentos de linguagem complexa e sofisticada, elaborados pelas equipes das secretarias de educação com a assessoria de curriculistas e de especialistas das diversas áreas de conhecimento. Nesse caso, as propostas curriculares são apenas apresentadas aos professores e gestores escolares. Em outros casos, o currículo é constituído por uma lista de habilidades, competências ou expectativas de aprendizagem. Um ponto comum dos resultados de pesquisa é que as estratégias de formação continuada de professores e dos demais profissionais que atuam no contexto da prática, em

geral, são frágeis ou inexistentes. Assim, as decisões e encaminhamentos definidos no interior das escolas ainda são os elementos mais fortes do processo de implementação dos ciclos e do currículo nesse contexto, embora geralmente com uma autonomia relativa uma vez que há estratégias de controle e acompanhamento principalmente dos resultados obtidos pelas escolas em termos de desempenho, índices nacionais (Ideb) e resultados de avaliações realizadas pela própria rede.

Uma série de razões podem explicar a diversidade de opções e encaminhamentos na formulação e implementação dos ciclos e das suas propostas curriculares. O fator decisivo principal está relacionado ao contexto de influência da política de ciclos, no qual as concepções de Estado, educação e sociedade que orientam os mandatos exercem um papel fundamental na definição dos rumos da educação e do formato que as políticas educacionais tomarão^v. Na análise desse contexto é importante considerar que nem sempre as decisões e encaminhamentos são congruentes com os princípios político-ideológicos expressos ou subjacentes aos partidos políticos no poder. Esse é um espaço geralmente eivado de contradições e incongruências, exigindo dos pesquisadores uma série de instrumentos teóricos e empíricos para compreender a totalidade das relações envolvidas nas políticas curriculares das redes de ensino.

Uma segunda razão refere-se ao processo histórico da rede de ensino, que pode ser caracterizado pelo emprego de políticas educacionais e curriculares mais restritas e convencionais ao longo do tempo ou por recorrentes tentativas de implementação de políticas diferentes, algumas vezes opostas, com níveis variáveis de sucesso e duração no tempo. Associados a isso, o nível de conhecimento especializado da equipe de gestão educacional (secretarias de educação), o número de escolas da rede, a infraestrutura e recursos disponíveis, as características dos professores e demais profissionais da educação são mediações importantes na definição das políticas de ciclos e da política curricular a eles associada.

5.2 A retórica das políticas curriculares nos ciclos

A pesquisa sobre as políticas curriculares nos ciclos pressupõe a análise crítica dos textos produzidos tanto no âmbito do sistema educacional como das unidades escolares, bem como a análise das decisões e encaminhamentos feitos em ambas as dimensões.

Tal como ocorre com as concepções de ciclos e de avaliação, de modo geral a retórica das políticas curriculares é progressista. Em muitos casos, rompe-se com a organização

disciplinar, propõe-se o emprego de projetos de ensino ou outras formas de integração curricular. As mudanças na organização curricular, como bem explica Lopes (2008), dependem “de mudanças mais profundas nas relações sociais e culturais, e nas relações de poder, não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis à inter-relação de determinados saberes” (p. 49). Em muitos casos, tanto a política de ciclos quanto outras políticas são tomadas mais como elementos de retórica do que propriamente como um compromisso claro e consciente com a transformação do sistema educacional. Essa retórica progressista parece ser empregada com a finalidade de convencer o público em geral de que se trata de uma política adequada (EDWARDS et al, 2004), sem estar, de fato, articulada a um projeto histórico de sociedade comprometido com a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Em outras palavras, os textos políticos incorporam concepções e propostas progressistas ou aparentemente progressistas, mas na prática não desejam alterar as estruturas de poder e controle (BERNSTEIN, 1975).

Em propostas curriculares mais recentes, observa-se uma mudança na retórica. Diversas redes de ensino têm optado pela definição de expectativas de aprendizagem, capacidades de aprendizagem, matrizes de habilidades ou listas de objetivos a serem atingidos ao final de um ano ou de um ciclo. Essa mudança se deve, em parte, pelo interesse das redes de ensino em aumentar o Ideb e o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. Já em outras redes públicas observa-se a presença de processos de mercantilização e privatização por meio da aquisição de materiais didáticos de grupos privados^{vi}. Da mesma forma, as justificativas adotadas por essas redes precisam ser analisadas criticamente buscando-se compreender as intenções e valores que as fundamentam, bem como as conseqüências que essas decisões podem ter para os processos de ensino-aprendizagem, para o trabalho dos professores e para os processos de exclusão e seletividade. Pode-se questionar, por exemplo, em que medida as expectativas de aprendizagem (ou matrizes de habilidades, listas de objetivos) e a aquisição de materiais de ensino padronizados podem levar (ou não) à reprodução de práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes, cuja superação depende de uma série de ações e encaminhamentos que vão muito além da definição centralizadora de expectativas, materiais pedagógicos ou metas quantitativas.

5.3 As propostas curriculares e seus processos de “tradução” e reinterpretação

Enquanto algumas pesquisas sobre questões curriculares nos ciclos privilegiam a análise do contexto da produção de textos das políticas curriculares, outras buscam analisar tanto os textos quanto o contexto da prática.

A pesquisa sobre o contexto da prática coloca uma série de dilemas e desafios, uma vez que as políticas e propostas curriculares podem ser compreendidas de diferentes maneiras, adaptadas a contextos específicos e até mesmo modificadas. As pesquisas sobre contexto da prática tendem a indicar que há um distanciamento entre as propostas curriculares oficiais e as práticas curriculares observadas nas escolas e que em uma mesma rede ensino, é possível identificar diferentes níveis de conhecimento e apropriação da referida política. Matheus (2009), por exemplo, em sua pesquisa sobre a política curricular da rede municipal de Niterói – RJ (2005-2008) constatou que havia interpretações diversas para a proposta: um grupo que defendia e outro que se opunha à proposta. No grupo que se opunha à proposta situava-se a maioria dos professores entrevistados que acreditava na inviabilidade de sua adequação à realidade do contexto da prática.

A ideia de que as políticas são reinterpretadas e “traduzidas” no contexto da prática permite a compreensão de que esse contexto não homogêneo e constitui-se em um conjunto de possibilidades. O que se pode identificar no contexto da prática constitui o que Gimeno Sacristán denomina de currículo em ação, ou seja, “a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Segundo Ball (1994), as políticas mudam algumas circunstâncias com as quais trabalhamos, mas elas não podem mudar todas as circunstâncias. Para Riseborough (apud Ball, 1994), os professores podem criar, por meio de um conjunto de estratégias criativas individuais ou coletivas (que podem ser contidas ou turbulentas), uma empiricamente rica e não-oficial sobrevida à intenção política oficial, pois os sujeitos podem realizar ajustamentos secundários e adaptações diversas nas políticas. Ball considera que, em geral, os pesquisadores têm falhado ao pesquisar, analisar, conceptualizar tais ajustamentos e adaptações. “Tendemos a admitir que os professores e o contexto devem ajustar-se à política e não a política ao contexto. Há o privilegiamento da realidade dos gestores”. (p. 19). Assim, os desgastados conceitos de “resistência” e “resistência à mudança” (BALL, 1994), em vez de serem empregados como justificativas para as mudanças frágeis ou parciais identificadas no contexto da prática (por meio das pesquisas), poderiam ser compreendidos como um dos resultado de fatores contextuais, das condições de produção e dos encaminhamentos dados ao processo de formulação, disseminação e implementação das políticas de ciclo e das propostas de avaliação da aprendizagem.

Os professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática podem considerar as propostas curriculares inviáveis seja por discordarem de seus princípios ou por a conhecerem apenas superficialmente. Embora a formação continuada de professores e as

estratégias de acompanhamento do trabalho docente sejam condições necessárias, elas não são suficientes para garantir que os professores se engajem na proposta curricular. Um aspecto que emerge como fundamental é a necessidade da criação de espaços de debate e de participação de forma que os professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática possam participar ativamente tanto do processo de reorientação curricular quanto da construção do projeto educacional mais amplo. Tal participação, no entanto, precisa ser estendida para o processo de implementação da proposta curricular e da sua avaliação. Devido à descontinuidade que caracteriza a implementação de políticas educacionais e políticas curriculares o fortalecimento das ações de acompanhamento e avaliação tornam-se fundamentais para o cumprimento do papel da escola, ou seja, a apropriação do conhecimento sistematizado pelos alunos da forma mais ampla e exitosa possível não seja fragilizado pela implementação descuidada de propostas curriculares.

As pesquisas sobre políticas curriculares nas propostas de ciclos oferecem também elementos para se detectar que pode ocorrer um distanciamento entre as equipes gestoras do sistema e as escolas. Quando inexitem mecanismos eficientes de interação entre esses dois pólos, bem como de avaliação das próprias propostas educacionais e curriculares e da sua implementação, é possível que os gestores do sistema apresentem uma visão idealizada de que a política curricular foi entendida e incorporada pelos professores ou atribuam o baixo nível de adesão dos professores a questões como resistência à mudança, conservadorismo, comodismo etc. Assim, parafraseando Freitas et al (2009), é importante destacar que as políticas educacionais e curriculares também precisam ser avaliadas quanto à sua eficácia e em que medida são suficientemente adequadas para atender as demandas da classes sociais que constituem a grande massa de estudantes da escola pública.

6. CONCLUSÕES

Nesse artigo, exploramos algumas questões essenciais que emergiram a partir da análise de teses e dissertações que tematizam questões curriculares no contexto dos ciclos. Buscamos também indicar referenciais teóricos que oferecem elementos para a compreensão crítica dos processos de formulação e implementação de políticas de ciclos e de políticas curriculares nesse contexto.

No caso das políticas de organização da escolaridade em ciclos, há uma diversidade de opções, tais como: a formulação de um currículo comum para a rede de ensino, com níveis diferenciados de autonomia para que as escolas o desenvolvam; a atribuição de

responsabilidade às escolas para a elaboração do currículo; a definição de expectativas de aprendizagem ou de objetivos a serem atingidos, com diferentes níveis de controle e acompanhamento por parte da gestão educacional.

A questão da definição de propostas curriculares é polêmica e tem sido objeto de extensivo debate pelos estudiosos desse campo. Moreira e Candau (2007) assim sintetizam:

Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma *seleção da cultura*, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, considerações de Silva (1999b) podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (p. 28)

Com base no pressuposto de que o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os alunos, ainda que em ritmos e tempos diferenciados, consideramos uma alternativa adequada a proposta de Gimeno Sacristán (2001). Esse autor defende a importância de se debater e alcançar consensos sobre o que deve ser comum para todos (GIMENO SACRISTÁN, 2001), garantindo às escolas a flexibilidade e autonomia para a formulação do seu próprio currículo. Além da definição do currículo no nível da unidade escolar, outras questões parecem essenciais para a construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não excludente:

a) Em primeiro lugar, destacamos a importância de se aprofundar, no sistema educacional como um todo, e nas escolas em particular, discussões em torno da função social da escola e da importância de se garantir aos alunos a apropriação do conhecimento da forma mais ampla e exitosa possível. Nesse aspecto, é fundamental refletir sobre a argumentação de Young (2007). Segundo ele, por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Young defende que o objetivo das escolas é "transmitir conhecimento poderoso". Além disso, segundo ele, as formas contemporâneas de avaliação tendem a diluir as fronteiras

entre conhecimento escolar e não-escolar, uma vez que inibem um currículo mais acessível e mais relevante economicamente. O autor baseia-se na análise de Bernstein para sugerir que seguir esse caminho significa negar as condições para adquirir "conhecimento poderoso" para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais;

b) Os professores e os gestores escolares são sujeitos fundamentais para que a política de ciclos, o desenvolvimento do currículo e o redimensionamento das práticas avaliativas sejam bem sucedidos. Sem desconsiderar o espaço de autoria e de autonomia a que esses sujeitos têm direito, algumas questões cruciais precisariam ser problematizadas de forma mais sistemática, tais como: reflexões sobre as mediações pedagógicas que poderiam potencializar a aprendizagem; a instrumentalização dos professores para o trabalho com a avaliação formativa e para o trabalho com a heterogeneidade da sala de aula. Em outras palavras, isso significa tomar a aprendizagem dos alunos como foco central do trabalho pedagógico. Do nosso ponto de vista, a melhoria da qualidade da educação e a superação das práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes não dependem do aumento das estratégias de controle e regulação. Ainda que a definição de metas e de índices (tal como o IDEB) e a avaliação em larga escala possam oferecer alguns elementos para isso, defendemos que tal melhoria e superação estão relacionadas a questões macro-contextuais e a questões mais diretamente ligadas ao trabalho pedagógico. No nível macro-contextual, destacamos como essenciais as transformações contínuas de longo prazo voltadas à construção de uma sociedade igualitária e democrática (APPLE, 2001)^{vii}. Já entre as questões diretamente ligadas ao trabalho pedagógico (nível micro-contextual) destacamos como essenciais: a melhoria na infraestrutura e condições de trabalho docente; a existência de estratégias de suporte para professores e alunos (principalmente para aqueles que necessitam de mais tempo e apoio para a apropriação do conhecimento); a formação continuada de professores (não apenas a distância ou de modo semi-presencial).

Em trabalhos anteriores (MAINARDES, 2007, 2009; MAINARDES; GOMES, 2008), temos defendido que as políticas de ciclos, para se constituírem em uma mudança essencial e não apenas formal, pressupõem uma revisão de toda a concepção de currículo, metodologia, avaliação, organização do trabalho pedagógico, gestão educacional e escolar e da formação permanente de professores. Todas essas dimensões são importantes, estão inter-relacionadas e resultam em consequências materiais para as escolas, alunos, profissionais da educação. Se as políticas de organização da escolaridade em ciclos pretendem alterar substancialmente a forma pela qual os tempos e espaços escolares são organizados, não se trata apenas de definir

os conteúdos a serem ensinados em cada disciplina (BORBOREMA, 2007), mas desencadear todo um amplo processo de reestruturação curricular devidamente articulado aos demais aspectos relacionados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15. jan./mar. 1957.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M.; BEANE, J. A. O argumento por escolas democráticas. In: _____. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 9-43.

ARELARO, L. R. G. **A (ex)tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático**. 1988. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

AZEVEDO, J. C. de. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALL, S. J. **The Policy Cycle/policy analysis**. (Palestra proferida na UERJ, 09/11/09), 2009.

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

BARRETO, E. A. **Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004)**. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27- 48, nov. 1999.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados/USP**, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. Volume 3 – Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BORBOREMA, C. D. L. Educação em ciclos: uma política curricular entre resistências e rupturas. In: XAVIER, G. **Curriculistas como dirigentes políticos**: rupturas teórico-práticas com as prescrições oficiais para o currículo. Rio de Janeiro: Enelivros, 2007. p. 29 – 59.

BORBOREMA, C. D. L. de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BORGES, I. C. N. **Políticas de currículo em conflito**: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1997). 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BORON, A. A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003, p. 19 – 67.

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

CAMPOS, A. C. de O. **A escola Sarã**: análise do currículo nos ciclos da rede do ensino cuiabana. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARMO, L. F. do. **Ciclos Escolares, Escola Cabana e temas geradores**. 2006. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CIMITAN, L. **A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop-MT**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CUNHA, E. V. R. da. **A prática de planejamento curricular de professores do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/ MT**. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

DALBEN, A. I. L. de F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Singular ou plural?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000. p. 53- 66.

EDWARDS, R. et al. **Rhetoric and educational discourse**: persuasive texts? London: Routledge Falmer, 2004.

ELSENBACH, C. **A escola possível**: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta Escola Cidadã. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 51 – 65, jan./abr. 2009.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GANDIN, L. A. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto Escola Cidadã. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

GEWIRTZ, S. **The managerial school: Post-welfarism and social justice in education**. London: Routledge, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERBERT-CHESHIRE, L. Translating policy: power and action in Australia's County Towns. **Sociologia Ruralis**, v. 43, n. 4, p. 454 – 473, 2003.

KRUG, A. R. F. Dessertar o ensino: qual currículo? Qual conhecimento? In: KRUG, A. R. F. **Ciclos em revista – v. 1**. Rio de Janeiro: WAK, 2007. p. 81 – 94.

KUBITSCHECK, J. Reforma do Ensino primário com base no sistema de promoção automática, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n.65, p. 141-145, jan./mar. 1957.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as Translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON, S. M.; IRVING, Z. (Eds.). **Policy reconsidered: meanings, politics and practices**. Bristol: Policy Press, 2007. p. 173 – 189.

LIMA, I. de S. **O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares**. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

MACEDO, E. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista – v. 2**. Rio de Janeiro: WAK, 2007, p. 35 – 46.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de Nossa Época, n. 137).

MAINARDES, J.; GOMES, A. G. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006). In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista – v. 4**. Rio de Janeiro: WAK, 2008, p. 233 – 250.

MATHEUS, D. dos S. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro**: o contexto da prática. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as política educacionais. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 157-178.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007.

MOREIRA, A. F. **Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais**. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PIEVE, M. da G. P. da. **Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade**. 2000. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2000.

PORCIÚNCULA, Z. P. de M. **O Currículo dos "ciclos de formação" em Escolas Municipais de Goiânia**: da integração proposta à integração possível. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

ROCHA, S. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. da et al. **Novos mapas culturais e novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 260-278.

RODRIGUES, M. da C. C. **Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT**. 2005. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SOUZA, M. G. de. **Educação e diversidade cultural**: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte, MG. 2000. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

TEIXEIRA, A. Nota preliminar (ao artigo de Moysés Kessel). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 53-55, 1954.

VALLE, S. M. G. **Rupturas e (re) significação do currículo de matemática**: um olhar nos ciclos de formação. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2006.

VIEIRA, C. B. A "**dialogicidade**" na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ANEXO 1

Tabela A - Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2009)

Tabela A: Categorização de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2009)

Categoria		Nº
1	Implementação de políticas de ciclos	33
2	Avaliação da aprendizagem dos alunos	31
3	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula)	31
4	Opinião de professores, alunos e pais	23
5	Ciclos e questões curriculares	17
6	Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	10
7	Concepção e formulação de política de ciclos	9
8	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos)	9
9	Ciclos e formação continuada de professores	7
10	Impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos	6
11	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	6
12	Ciclos e gestão	3
13	Ciclos e relação família-escola	2
14	Ciclos e seriação	2
15	Ciclos e formação inicial de professores	1
16	Ciclos e educação inclusiva	1
Total		191

Observação: Algumas Teses e Dissertações poderiam ser incluídas em mais de uma categoria.

Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>

ⁱ Diversos trabalhos acadêmicos apresentam elementos sobre a história dos ciclos e das políticas de não-reprovação (ARELARO, 1988; BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; MAINARDES, 2007, 2009 entre outros).

ⁱⁱ Esses 191 trabalhos foram classificados em 16 categorias. No Anexo 1 é apresentada uma Tabela com as categorias. Dados adicionais sobre a pesquisa podem ser encontrados em <http://www.uepg.br/gppepe>. Nesse conjunto de trabalhos não estão incluídas as pesquisas sobre o regime de progressão continuada. Devido a algumas diferenças entre o regime de progressão continuada e as modalidades denominadas de Ciclos de formação, Ciclos de Aprendizagem, Bloco Inicial de Alfabetização, etc, temos evitado estabelecer comparações e análises das pesquisas sobre o regime de progressão continuada com as demais modalidades.

ⁱⁱⁱ Para Lendvai e Stubbs (2007), a “tradução” é uma forma de leituras ativas, um processo de re-representação, de re-ordenamento, de re-instrução através de várias práticas materiais e discursivas. A noção de tradução problematiza a política, a qual é vista como um processo contínuo de “deslocamento, deslocação, transformação e negociação” (CALLON, apud LENDVAI; STUBBS, 2007, p. 177). A tradução pode ser vista como um “processo contínuo por meio do qual os indivíduos transformam o conhecimento, as verdades e os efeitos do poder cada vez que se defrontam com eles” (HERBERT-CHESHIRE apud LENDVAI; STUBBS 2007, p. 177). Este processo não pode ser entendido como qualquer resistência ativa ou aceitação passiva, mas como contínua transformação de um símbolo por muitas e diferentes pessoas diferentes que “lentamente transformam-no em algo completamente diferente, na medida em que procuram alcançar como seus próprios objetivos iniciais” (LATOURET apud HERBERT-CHESHIRE, 2003, p. 461).

^{iv} Sobre o processo de construção democrática da proposta curricular do Município de São Paulo, ver Borges (2000), de Niterói-RJ ver Borborema (2008) e Matheus (2009); de Porto Alegre, ver Gandin, (2008) e Fetzner (2009).

^v Segundo Mendes (2006) “toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (p. 157) (...) Assim, o caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, “pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, na medida em que contribui ou não para a formação de sujeitos”. (ibid.)

^{vi} A esse respeito ver, por exemplo, as análises de Adrião et al (2009).

^{vii} Segundo Boron (2003), uma democracia integral e substantiva remete: a) a uma formação social caracterizada por um nível relativamente elevado, ainda que historicamente variável, ao bem-estar material e igualdade econômica, social e jurídica, que permita o pleno desenvolvimento das capacidades e tendências individuais, bem como a infinita pluralidade de expressões da vida social; e b) a garantia formal e factual do pleno gozo dos direitos e exercício dos mesmos na vida cotidiana (capacidade da comunidade ter um governo baseado no sufrágio universal e a mais ampla liberdade política).

Breve Currículo do autor:

Jefferson Mainardes é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Mestrado e Doutorado). É Mestre em Educação (UNICAMP) e Doutor em Educação (Institute of Education – University of London). Desenvolve pesquisas no campo das políticas educacionais, em especial sobre a organização da escolaridade em ciclos.

Artigo recebido em 11/03/2010

Aceito para publicação em 01/04/2011

