

2.

Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Neste capítulo, procuro expor a abordagem teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Início apresentando na primeira seção a teoria de Basil Bernstein, que auxilia o estudo a partir das contribuições de sua teoria do dispositivo pedagógico, na qual exhibe a estrutura social em que os discursos pedagógicos são construídos. Desse aporte, a pesquisa se apropria em especial do *conceito de recontextualização do discurso* para a compreensão do processo de modificação dos significados atribuídos à política de ciclos no contexto analisado. Além disso, apresento a contribuição de Bernstein (1996, 2003) com a definição dos modelos pedagógicos de competência e desempenho onde procuro estabelecer relações a partir dos princípios desses modelos, com a organização da escolaridade em ciclos e em séries, respectivamente.

Em seguida, na segunda seção, situo as contribuições de Stephen Ball, sobretudo a *abordagem do ciclo de políticas* que trata a política em seus contextos relacionais – influência, produção do texto, prática, efeitos e estratégias políticas – descartando uma análise binária e linear.

Convém acrescentar a essa exposição as relações que se fundam entre a perspectiva estruturalista de Bernstein e pós-estruturalista de Stephen Ball utilizadas neste estudo como complementares, uma vez que não descarto o poder que os discursos e os textos de uma política educacional exercem sobre o contexto da escola, assim como o poder de ação dos sujeitos em recriarem-na.

Além disso, a perspectiva estruturalista de Bernstein (1996) não desconsidera a ação dos sujeitos, ao contrário, ela reconhece as regras tácitas. Em suas palavras, o autor destaca que “as interações são moldadas por estruturas prévias, mas as estruturas, por sua vez, são moldadas por interações” (ibid. p.117). Acrescenta ainda que “o fato de se utilizar o termo ‘estrutura’ ou termos logicamente similares não significa que as relações no interior das estruturas ou entre elas sejam inconsúteis, inevitáveis e permanentes” (ibid.).

Com essas perspectivas teórico-analíticas busco subsidiar a análise de textos para a compreensão do processo de recontextualização que a política de ciclos sofre na constituição do seu discurso ao longo de sua trajetória, instigando uma abordagem que considera a “associação entre estrutura e ação, universal e particular” (LOPES, 2005, p. 51).

Por fim, na terceira seção, explico os caminhos metodológicos percorridos para análise dos elementos discursivos no texto da política investigada. A figura 1 mostra o esquema da relação teórico-metodológica:

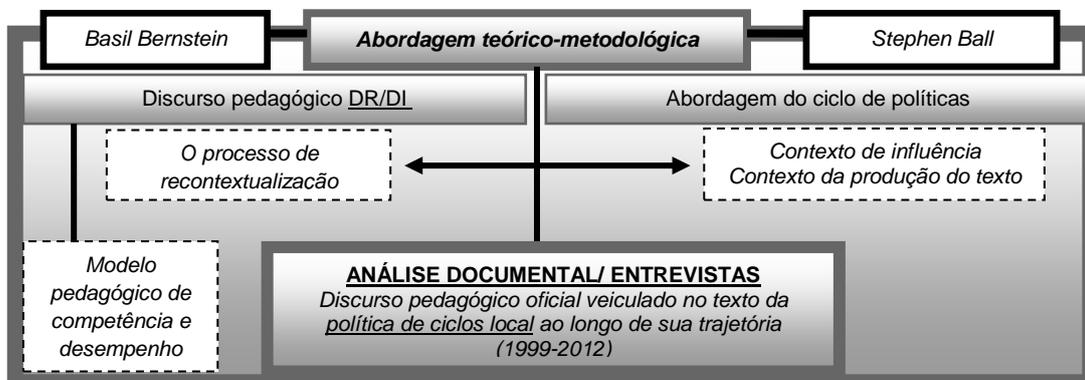


Figura 1. Esquema da relação teórico-metodológica. DR/DI = Discurso regulador embutido no discurso instrucional. Elaboração própria.

2.1.

Teoria de Basil Bernstein

O sociólogo Basil Bernstein (1924-2000) durante sua atuação acadêmica demonstrou interesse particular pela educação. Atuou na Universidade de Londres a partir da década de 60, onde foi professor da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação. Também fez parte do movimento da Nova Sociologia da Educação⁸ (NSE), contribuindo com suas discussões referentes às relações entre o currículo e a distribuição de poder, e os princípios de controle para a reprodução cultural e social.

Sua teoria está fundamentada no estruturalismo que, segundo Japíassu e Marcondes (2001) trata-se de uma doutrina filosófica que considera a noção de estrutura fundamental como conceito teórico e metodológico:

Concepção metodológica em diversas ciências (linguística, antropologia, psicologia etc.) que tem como procedimento a determinação e a análise de estruturas. Pode-se considerar o estruturalismo como uma das principais correntes de pensamento, sobretudo nas ciências humanas, em nosso século. O método estruturalista de investigação científica foi estabelecido pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que afirma ver na linguagem "a predominância do sistema sobre os elementos, visando extrair a estrutura do sistema através da análise das relações entre os elementos" (ibid.69).

⁸ Segundo Ferreira (2006) o movimento teórico que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação – NSE propunha um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais. Afirmava a importância de não apenas enfatizar os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos locais e níveis do sistema escolar para se centrar no processo de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na escola e pela escola.

Desse modo, Bernstein (1996) entende que as práticas comunicativas estabelecem fortes relações com a distribuição do poder, uma vez que estão implicitamente relacionadas às relações de classes e ao posicionamento cultural estratificado (dominantes/ dominados). Mediante esse pressuposto, considera que o discurso pedagógico tem um papel central na produção e reprodução das desigualdades sociais, pois representa “um condutor de relações externas a ele: condutor de relações de classe; condutor de relações de gênero; condutor de relações religiosas, de relações regionais” (ibid., p.234).

O autor afirma que as relações entre as classes sociais produzem, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de aquisição desses códigos, os sujeitos são por eles desigualmente posicionados socialmente.

Código, na perspectiva de Bernstein (1996, p. 29), “é um princípio regulativo tacitamente adquirido que seleciona e integra *significados relevantes, formas de realizações e contextos evocadores*”.

No percurso de sua elaboração teórica, o autor analisou a distinção em relação ao *código restrito* e ao *código elaborado* que são determinados a partir da orientação das relações de classe. O *código restrito*, relacionado pelo autor à classe popular, opera significados a partir de sua relação direta com a base material e local, portanto, é singular àquela realidade; o *código elaborado*, relacionado à classe média, opera significados universais, sem estabelecer diretamente relação com sua base material e local, e, portanto, apresenta-se de forma privilegiada na educação formal. Nessa direção Bernstein (1996, p. 64) afirma que a educação está baseada em orientações elaboradas,

[...] independentemente dos princípios dominantes da formação social, uma vez que esses regulam a estrutura de classe e, em particular, a divisão social e as relações sociais de produção. A Mas - e trata-se de um importante “mas” - **os princípios dominantes selecionam/limitam o modo de realização das orientações elaboradas em educação** e, assim, o código. Os princípios dominantes da formação social **selecionam/limitam as práticas organizacionais, discursivas, relacionais e as práticas de transmissão** (*grifo meu*).

Os códigos regulam o que deve ser reproduzido através do discurso pedagógico e as formas de sua realização por meio de três sistemas de mensagens: a) o currículo – que anuncia o conhecimento válido; b) a pedagogia – que anuncia o tipo de transmissão válida; c) avaliação – que anuncia o tipo de

realização válida desse conhecimento (BERNSTEIN, 1986, *apud* MAINARDES e STREMEL, 2010).

Ancorado na teoria reprodutivista da educação, Bernstein (1996) busca ampliar seus fundamentos de análise argumentando sobre a importância de compreender não apenas o conteúdo/o código da mensagem que a educação reproduz, mas, sobretudo, a estruturação social que permite que essas mensagens pedagógicas sejam transportadas. Segundo Santos (2003, p.18):

Para tais teorias [as de reprodução cultural e social], as relações de poder existentes na sociedade, no tocante a raça, gênero e classe, são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta. O que o autor argumenta é que ***não têm sido objeto de análise a constituição e o funcionamento da estrutura que permite que tais relações sejam transportadas pelos sistemas de ensino e no seu interior.*** Para Bernstein, é fundamental explicar como são transmitidos estes aspectos de dominação referentes à classe, patriarcalismo e etnia no interior do aparelho escolar (*grifo meu*).

Neste contexto, Bernstein (1996) propõe um *modelo de análise da estruturação social do discurso pedagógico*, em que expõe de forma macro o processo de definição, distribuição, recontextualização e reprodução do código da educação formal. Assim, contribui para o estudo aqui empreendido, uma vez que seu modelo de análise nos ajuda a compreender a estrutura responsável pela dinâmica na construção e definição do discurso pedagógico veiculado pela política investigada.

2.1.1.

Contribuições para análise da estruturação social do discurso pedagógico e o processo de recontextualização

Sua primeira contribuição refere-se à maneira em que conceitua o discurso pedagógico:

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (BERNSTEIN, 1996, p.259)

Segundo o autor (1996), as teorias da reprodução são limitantes ao considerarem apenas a ausência da voz⁹ da classe popular no discurso pedagógico. Bernstein (1996, p. 259) afirma que o discurso pedagógico não é formado pelo seu próprio discurso, e, por isso, sofre a ausência de sua própria voz. É, portanto, tratado na teoria bernsteiniana como um discurso recontextualizado, uma vez que “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (ibid.). Assim, é um mecanismo condutor dos discursos que realiza.

O autor trata ainda o discurso pedagógico como um dispositivo constituído pelo discurso instrucional (DI) – responsável em selecionar os conhecimentos válidos (*o “quê” ensinar e avaliar – o conhecimento, a competência, as habilidades, as destrezas práticas, o saber fazer*) e definir as estratégias de realização pedagógica válida (*o “como” ensinar e avaliar*), como também, pelo discurso regulador (DR) – responsável em criar a ordem, as relações, representa valores, identidades, ideologias.

Esses discursos¹⁰ compõem o discurso pedagógico, onde o DR é a pré-condição para formação do DI e o DI é um dos veículos do DR. Desse modo, “o discurso pedagógico embute a competência na ordem social e a ordem social na competência ou, mais geralmente, o cognitivo no moral e o moral no cognitivo” (ibid. p.261). De acordo com Lopes (2005, p.54):

Na escola, e muitas vezes no contexto educacional mais amplo, frequentemente se considera que tais discursos são independentes – “o que ensinar” e os valores. Uma das formas de afirmar essa independência é considerar que as regras de transmissão de um conhecimento escolar - o ritmo das atividades de ensino, a lógica de organização desses saberes - derivam dos saberes de referência, associados ao discurso instrucional. No entanto, na medida em que o discurso instrucional é deslocado de seu contexto original e realocado no contexto educacional é produzida sua transformação em outro discurso: o discurso pedagógico. Tal transformação é desenvolvida por sua associação ao discurso regulativo e pela interveniência da ideologia, um conjunto particular de efeitos dentro dos discursos.

Assim, ao me propor analisar o discurso pedagógico, torna-se imprescindível identificar os valores sociais, políticos, econômicos e culturais embutidos no currículo, pedagogia e avaliação – circunscritos nos textos da

⁹ A voz é entendida aqui como especialização de uma categoria social, ou seja, “que serve para produzir voz”. Nas palavras de Bernstein (1996, p.41) “a voz de uma categoria social (de um discurso acadêmico, de um determinado gênero, de uma determinada ocupação) é constituída pelo grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação”.

¹⁰ É importante entendê-los da seguinte forma: DI/DR onde a barra significa embutido. Não devem ser pensados de forma separada (BERNSTEIN, 1996).

política de ciclos de Niterói, a fim de identificar de que modo propõe uma educação democrática no contexto da pesquisa.

Para tanto, no modelo de análise da estruturação do discurso pedagógico, Bernstein (1996) fornece o *dispositivo pedagógico* que é um conjunto de regras: de distribuição, de recontextualização e de avaliação. O dispositivo pedagógico nos permite identificar de que forma o discurso que prevê uma distribuição de poder e controle pode transformar o seu significado e criar um espaço potencial para a contestação e luta (ibid.). Isso é possível devido às regras recontextualizadoras. Por isso, o dispositivo pedagógico é apresentado como “condição para a produção, reprodução e transformação da cultura”. A figura 2 mostra o dispositivo pedagógico:

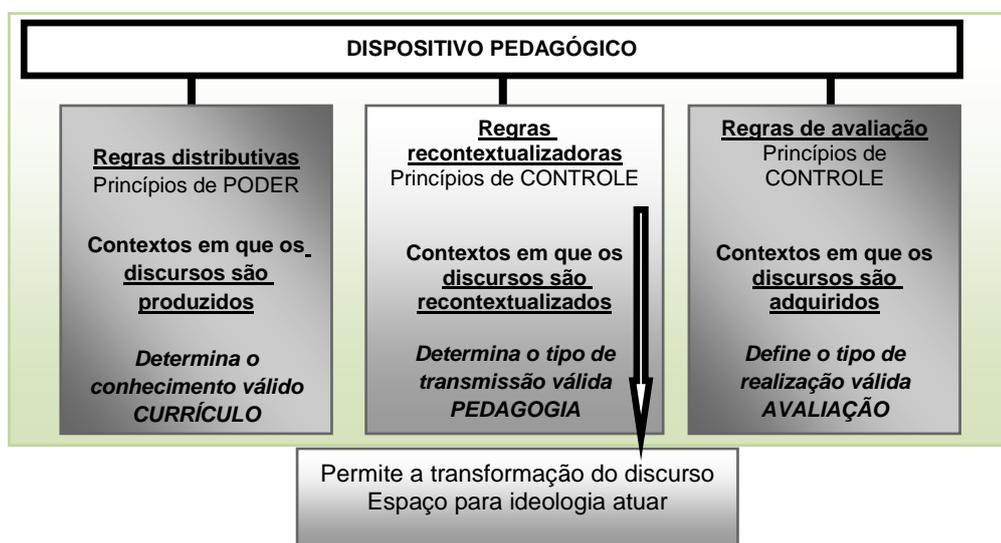


Figura 2. Dispositivo Pedagógico. Elaboração própria, adaptado de Bernstein (1996, p.267).

As *regras de distribuição* se manifestam em contextos onde ocorre de fato a produção do discurso: campo internacional, o campo do Estado, o campo da economia e do controle simbólico. O discurso produzido a partir da interação desses campos é o *discurso regulador geral* (DRG), responsável por definir as relações entre a distribuição do poder, do conhecimento e formas de consciência. O DRG corresponde aos princípios dominantes de uma determinada sociedade. É através dessa regra de distribuição que o conhecimento é marcado e especializado para grupos sociais diferentes, como por exemplo, o conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento comum. Segundo Bernstein (1996, p. 255), “em todas as sociedades existe pelo menos duas classes básicas de conhecimento: o esotérico e o mundano; o

conhecimento do outro e a alteridade do conhecimento; o conhecimento do como é do possível; em contraste com a possibilidade do impossível”. Na estruturação social, para o conhecimento se tornar legítimo, precisa passar por critérios de validação dos sistemas que regulam e controlam sua produção.

No atual sistema de ensino brasileiro, é possível identificar que a estratégia de poder na distribuição do conhecimento enfatizada pelos currículos mais prescritivos e centralizados, assim como nas avaliações em larga escala, por exemplo: Enade, Enem, Saeb, Prova Brasil, representam o meio que o Estado busca controlar o conhecimento veiculado nas redes e instituições de ensino. Essas estratégias estão densamente articuladas com as influências do campo internacional, do controle simbólico e econômico e não podem ser ignoradas na análise das políticas locais, uma vez que essas são afetadas e interagem com essa *estrutura universal*, assunto que discutirei no capítulo 3.

Já as regras de recontextualização são responsáveis pela definição do discurso pedagógico. Por seu intermédio, os textos/os discursos se modificam, pois, ao se deslocar do seu contexto original de produção para outro contexto, passa por um processo de seleção, simplificação, condensação e reelaboração (MAINARDES, 2010, p.12). Aqui o conhecimento de ordem/DR (os princípios dominantes de uma sociedade) é transformado num discurso de competência/DI e, por conseguinte, são formulados os discursos pedagógicos. As regras recontextualizadoras se manifestam nos seguintes campos:

a) campo de recontextualização oficial/CRO, o qual se inclui o Ministério de Educação e as Secretarias de Estado. O DRG ao se deslocar para esse campo sofre uma primeira recontextualização, se modificando no sentido de se adaptar aos interesses em disputa do novo contexto. O resultado dessa primeira recontextualização é o discurso pedagógico oficial/DPO, o qual se encontra expresso em vários textos de programas de governo. Bernstein (1996, p. 276) define como campo de recontextualização oficial o campo constituído por agências e agentes especializados regulados diretamente pelo Estado, politicamente pelo legislativo, e administrativamente pelas administrações públicas. A produção do DPO é, assim, resultante de diversas influências num processo que envolve conflitos, descontinuidades e disputas entre os interesses dos diversos agentes envolvidos. Em termos gerais, o campo de recontextualização oficial tem o objetivo de estabelecer as políticas

educacionais com um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem realizadas no sistema educacional.

b) campo de recontextualização pedagógica/CRP, que refere-se aos departamentos de universidades, às escolas de formação de professores, às consultorias, aos pedagogos da escola. O DPO, ao se deslocar para o CRP, passa por novos processos de recontextualização em que é produzido o *discurso pedagógico de reprodução/DPR* que representa o discurso veiculado por meio dos materiais elaborados para a escola, produzidos com base no DPO.

Lopes (2003 p. 7) destaca que a recontextualização pode ocorrer em várias instâncias:

[...] tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Neste estudo, trata-se da transferência da política de ciclos de uma gestão para outra por meio do seu deslocamento temporal/contextual (1999-2012) em interação com as influências globais, nacionais e locais.

Já as regras de avaliação regulam a prática pedagógica específica, isto é, a transformação do discurso em prática pedagógica (MAINARDES, 2010). Essas regras, então, manifestam-se no contexto em que os discursos são reproduzidos, e marcam a realização válida pelos alunos. Por isso, a avaliação é considerada a chave para realização da prática pedagógica. Por meio dela, observa-se a garantia da regulação do que tem sido conduzido na escola. Proponho a figura 3 para visualização do processo de construção do discurso pedagógico¹¹.

¹¹ Os níveis apresentados na figura foram incluídos por Moraes e Neves (2003) no modelo original de Bernstein, para propiciar a sistematização na análise.

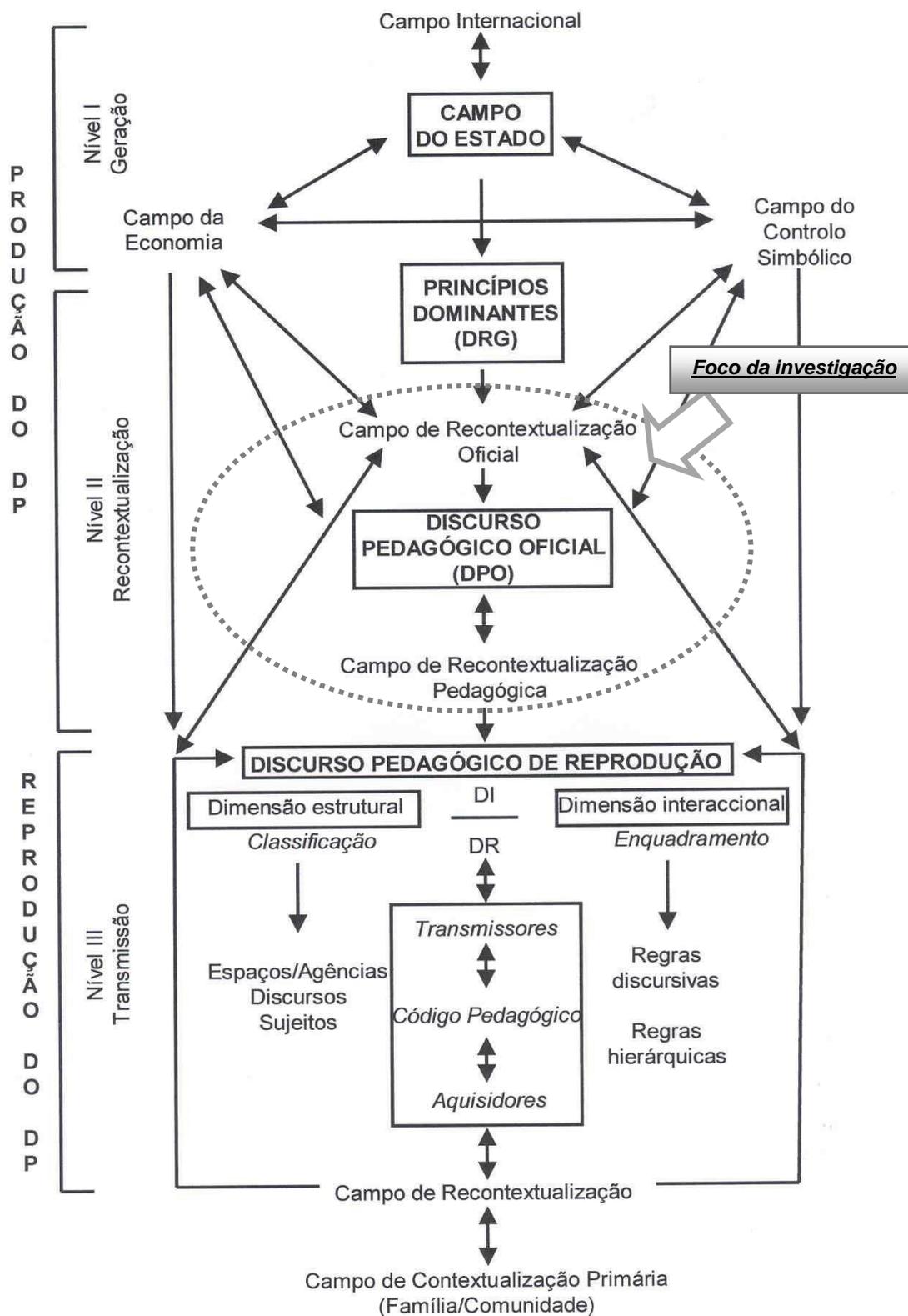


Figura 3. Modelo do discurso pedagógico de Bernstein (Morais & Neves, 2003).

O que se evidencia com esse modelo é que o discurso pedagógico, embora assuma uma função reprodutora dos princípios dominantes (mediante a apropriação do DRG) da sociedade, é determinado por um conjunto complexo de relações, pressupondo a dinâmica entre diferentes campos e contextos que não apenas produzem, distribuem e reproduzem, mas, também são capazes de transformar o discurso regulador. Nesse sentido, lemos em Bernstein (1996, p. 288) que:

O dispositivo pedagógico não pode ser senão um instrumento de ordem e de transformação dessa ordem. De uma perspectiva substantiva, isto é, da perspectiva das realizações do dispositivo, esses fazem surgir tensões, oposições e contradições entre os grupos sociais que foram especializados e posicionados pelas realizações do dispositivo. Finalmente, o próprio dispositivo cria uma arena de luta para o controle sobre suas realizações.

Vale ressaltar, portanto, que essa mudança e transformação do discurso está muito associada ao grau de “autonomia relativa” disponibilizado as agências e aos sujeitos dos campos recontextualizadores. O que não implica a neutralidade da educação, cujo argumento se sustenta na ocultação da natureza arbitrária do poder e do controle da comunicação em educação, mas refere-se à autonomia relativa para se constituir uma arena de conflito, um local de luta e apropriação. Isso revela a dinâmica em que um texto oficial participa. Nessas condições, Bernstein (1996, p.24) afirma que o dispositivo pedagógico pode se tornar o foco crucial de luta, pois “sempre que o discurso se move, há espaço para ideologia atuar”. Desse modo, “o texto ou discurso sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico” (MAINARDES, 2010, p.14).

2.1.2.

Modelos pedagógicos a partir de Bernstein e sua contribuição para analisar o discurso pedagógico da política de ciclos

2.1.2.1.

Modelo pedagógico de competência e desempenho

O conceito de competência, segundo Bernstein (2003) é resultado de uma recontextualização de diferentes campos do conhecimento para a educação: linguística-Chomsky; psicologia – Piaget; antropologia social – Lévi Strauss; sociologia – Garflinkle; sociolinguística – Dell Hymes. Nesses campos, o conceito de competência tem como centralidade o indivíduo e os dispositivos

necessários à construção de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. O autor aponta que, na década de 60, essas discussões dentro do campo da produção do discurso *influenciaram o campo de recontextualização* que passou a se apropriar do conceito de competência nos seus discursos pedagógicos.

Dias (2002, p. 185) nos apresenta a contribuição de Muller (1998) para essa compreensão com base em algumas das razões, entre as epistemológicas e políticas, que fizeram o conceito de competência ser recontextualizado para o campo da educação, como um fenômeno global.

Embora teóricos da competência não tenham escrito diretamente sobre educação, suas ideias tiveram um impacto constitutivo **nas pedagogias do aumento do poder individual cognitivo**, tais como o movimento centrado na criança da década de 70, mas também no aumento do **poder individual cultural e nos movimentos radicais de aumento do poder individual**. Eles foram dominantes no relatório Plowden Report de 1967 (Central Advisory Council for Education, Inglaterra, 1967) e se tornaram ortodoxos na educação primária na Europa e no Reino Unido e nos movimentos de alfabetização e de educação de adultos, em desenvolvimento, em várias partes do mundo, naquele período (*grifo meu*).

Entretanto, discutir sobre o conceito de competência atualmente requer cautela, pois o mesmo tem recebido novos sentidos nas políticas educacionais globais, especialmente por ser associado a discursos de tendência utilitarista, comportamental e economicista. Nessa direção, cabe destacar que o conceito de competência abordado neste estudo segue a perspectiva bernsteiniana:

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. **Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente** (BERNSTEIN, 2003, p.77- *grifo meu*).

Além disso, a lógica social desse conceito é apresentada por meio dos seguintes fundamentos:

(1) anúncio de uma democracia universal de aquisição. **Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum.** Não existem déficits; (2) o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática. **Aqui há diferenças, porém não déficits.** Tomemos a criatividade na produção da linguagem (Chomsky), a criatividade no processo de acomodação (Piaget), a bricolagem em Lévi-Strauss, as realizações práticas de um membro (Garfinkle); (3) **ênfase no sujeito capaz de se**

autorregular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública; (4) visão crítica, cética, das relações hierárquicas. Isto é continuação do ponto 3, pois, de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. **As teorias sobre competência têm um tom emancipatório**. Sem dúvida, em Chomsky e Piaget, a criatividade situa-se fora da cultura. É inerente ao trabalho mental; (5) **mudança da perspectiva temporal para o tempo presente**. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro (BERNSTEIN, 2003, p.78 - *grifo meu*).

Como é possível notar, o conceito de competência segundo Bernstein (2003), suscita novos significados em torno da concepção de conhecimento e aprendizagem que vão de encontro a modelos educacionais conservadores e elitistas. Nessa direção, o conceito de competência para Bernstein (1998) está fundamentado em um ideal de educação democrática que só se torna possível mediante a observância e cumprimento de três direitos relacionados entre si:

- 1- Direito do nível individual - (realização) plena da pessoa, por meio do desenvolvimento cognitivo. A realização deve ser entendida como direito de adquirir meios de compreensão crítica.
- 2- Direito do nível social – (ser incluído) na sociedade, do ponto de vista cultural. No sentido de pertencer à comunidade e não ser absorvido por ela. Valorização da vida coletiva. Pressupõe liberdade e igualdade.
- 3- Direito do nível político – (participação) da construção, da manutenção e da transformação da ordem estabelecida. A noção de cidadania acarreta que seus agentes são responsáveis e aptos a participar.

O campo educacional brasileiro também foi influenciado por esse modelo de competência, cuja intenção foi romper com um modelo pedagógico “conservador”. Contudo, ao circular em diversos âmbitos, o conceito adquiriu diversos sentidos e variações. A abrangência do conceito de competência no campo educacional brasileiro ocorreu, especialmente, com as influências teóricas emergentes de Piaget e Vygotsky, por intermédio dos estudos sobre desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, assim como por intermédio dos movimentos coletivistas/sociais de educadores, políticos e teóricos progressistas, como por exemplo, a Pedagogia da libertação de Paulo Freire.

Nesse sentido, o modelo pedagógico de competência contrapõe ou então reorganiza – uma vez que eles podem se misturar - o modelo pedagógico de desempenho. Entretanto em um movimento dinâmico permeado por conflitos e lutas ideológicas (ver apêndice 6).

Na perspectiva bernsteiniana, os modelos pedagógicos de competência e desempenho se diferenciam especialmente pelo nível de classificação e enquadramento que apresentam. Classificação segundo Bernstein (1996), refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conhecimentos, escola, comunidade, família, etc.) e é considerada forte (+C) quando há uma nítida separação entre essas categorias, o que dá origem a hierarquias. Logo, cada categoria adquire um código¹² e voz¹³ específica e, portanto, um determinado poder. Contrariamente, a classificação é fraca (-C) quando há uma diminuição das fronteiras entre categorias, não existindo uma hierarquia definida entre elas, e tendo as diferentes categorias, códigos e voz idêntica, o que significa um equilíbrio de poderes entre elas. Como exemplo, é possível mencionarmos a relação do conhecimento legitimado pelo sistema escolar com o conhecimento cotidiano. Quanto maior for o isolamento um do outro, mais forte é a classificação. Contudo, tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder. Nas palavras de Bernstein (1996, p.44), o isolamento:

[...] são intervalos, interrupções, deslocamentos que estabelecem categorias de similaridade e diferença: o igual e o desigual; eles constituem pontuações escritas pelas relações de poder, pontuações que estabelecem – como sendo a ordem das coisas – distintos sujeitos através de distintas vozes.

Já o enquadramento se refere às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas. É considerado forte (+E) quando as categorias superiores (professor X aluno; Secretaria de Educação X escola; Pai X filho) têm o controle na relação, é considerado fraco (-E) quando as categorias inferiores tem alguma forma de controle na mesma relação. Quanto maior desigualdade nas relações sociais, maior controle se sobrepõe em sua prática/realização.

Para melhor compreensão desses dois modelos pedagógicos (competência e desempenho), torna-se importante apreendê-los a partir de três regras que organiza qualquer relação pedagógica:

¹² Nas palavras de Bernstein (1996, p.28) os códigos “são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados”.

¹³ Cf. p. 32.

(a) *regra hierárquica* – refere-se a regras que estabelecem condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. Por meio dessa regra que o transmissor aprende a ser transmissor, e o adquirente¹⁴ aprende a ser um adquirente. Em qualquer relação pedagógica as regras de conduta podem, em graus variados, permitir um espaço para negociação;

(b) *regras de sequenciamento* – é a regra que determina o que deve ser transmitido antes e depois por meio de uma lógica de progressão, o que implica as regras de compassamento, ou seja, a velocidade, o tempo permitido para cumprir as regras de sequenciamento;

(c) *regras criteriosais* – determina critérios para que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas e às dos outros. Os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 98):

Em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente. O que está sendo avaliado é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados - quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e modos de comportamento, quer sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável da escrita ou fala.

Objetivamente, é possível dizer então que o *modelo pedagógico de competência* é caracterizado pela (fraca classificação -C e fraco enquadramento -E), pois está menos preocupado em produzir diferenças estratificadoras, e “está aparentemente menos interessado em comparar o texto do adquirente com um padrão externo comum” (BERNSTEIN, 1996, p. 104). Seu foco não recai sobre um desempenho “avaliável”, mas em procedimentos internos: cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Por isso, as regras hierárquicas, de sequenciamento e compassamento e criteriosais são implícitas.

Já o *modelo pedagógico de desempenho* – é marcado pela (forte classificação +C e forte enquadramento +E), uma vez que procura enfatizar o *desempenho do aluno*, utilizando critérios bem definidos e hierarquias bem marcadas. Neste modelo, verifica-se que o propósito é produzir diferenças entre os alunos por meio de “práticas estratificadas de transmissão” (ibid. p. 103,104). Logo, as regras hierárquicas, de sequenciamento e compassamento e criteriosais são explícitas. Sistematizei as diferenças entre o modelo pedagógico de competência e o modelo pedagógico de desempenho esboçado por Bernstein (2003, p. 82-87) no quadro 1:

¹⁴ Nas obras de Bernstein adquirente refere-se ao aluno (a) e transmissor ao professor (a).

Quadro 1. Modelos pedagógicos.

	Competência	Desempenho
Discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso pedagógico valoriza as competências que os adquirentes já têm e compartilham; - Os critérios para elaboração de textos¹⁵ legítimos são implícitas; - Ênfase recai na concretização de competências. <p><i>Fracamente classificado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso pedagógico voltado a especialização dos sujeitos; - Os critérios para a elaboração de textos legítimos são explícitas; - Ênfase recai no desenvolvimento de desempenhos/performance <p><i>Fortemente classificado</i></p>
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirente com controle em relação aos espaços; - Circulação é facilitada pela falta de limites regulatórios que restrinjam o acesso e a movimentação. <p><i>Fracamente classificado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço e as práticas pedagógicas são nitidamente marcados e explicitamente regulados. <p><i>Fortemente classificado</i></p>
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase recai naquilo que o adquirente está revelando em um momento particular. - A dimensão do tempo da prática pedagógica é o tempo presente da perspectiva do adquirente. <p><i>Fracamente classificado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O autor não descreve nas obras analisadas, mas pode-se inferir pelas demais características do modelo de desempenho que o tempo valorizado é o tempo passado e futuro. <p><i>Fortemente classificado</i></p>
Orientação da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - A ênfase é dada naquilo que está presente no produto do adquirente; Ex: Que desenho encantador! Fale-me sobre ele. - Critérios implícitos e difusos na avaliação do discurso instrucional e critérios mais explícitos na avaliação do discurso regulador (condutas, atitudes, relações). <p><i>Observação do que está presente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ênfase é dada naquilo que está faltando no produto do adquirente. Ex: Que casa graciosa, mas onde está a chaminé? - Critérios explícitos e específicos. O adquirente tomará consciência de como reconhecer e realizar o que é legítimo. <p><i>Observação no que está ausente</i></p>
Controle	<ul style="list-style-type: none"> - O controle tende a ser inerente às formas personalizadas (que variam de aluno para aluno). Os adquirentes criam estratégias para modificar a ordem; - O professor é um facilitador e o estudante se auto-regula; <p><i>Implícito</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmite ordens explícitas; - Alta visibilidade a qualquer desvio do que foi estabelecido; - Regulação disciplinadora; <p><i>Explícito</i></p>
Texto pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Revela o desenvolvimento da competência do adquirente, de modo cognitivo-afetivo ou social, e esses são os enfoques; - O professor opera a partir da leitura da bagagem que o adquirente oferece (ou não) - O futuro acadêmico é visível apenas pela professor e não pelo aluno. <p><i>O que o adquirente apresenta/sua bagagem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O texto pedagógico é essencialmente o texto que o adquirente produz, isto é, o texto pedagógico é o desempenho do adquirente; - As notas são expressão desse resultado /desempenho; - As notas posicionam os estudantes, invisivelmente no passado e nas regras do discurso instrucional tornando o futuro visível. <p><i>O que o adquirente aprendeu/seu produto</i></p>
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Requer muita autonomia. - Os recursos pedagógicos tendem a ser menos predeterminados na forma de livros didáticos ou rotinas de ensino. Geralmente são elaborados pelos professores. <p><i>Elevada</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Elevada</i> autonomia em virtude de um discurso especializado em si mesmo como atividade autônoma. - <i>Baixa</i> autonomia em virtude da regulação externa, por exemplo, a economia e os mercados locais. <p><i>Elevada/baixa</i></p>
Economia	<ul style="list-style-type: none"> - Alto investimento na formação dos professores com base teórica dos modelos de competência. - Custos "invisíveis" que precisam ser considerados: (tempo despendido na elaboração de recursos pedagógicos, na avaliação que estabelece o perfil do adquirente, na discussão de projetos em grupo). <p><i>Custos mais elevados</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação teórica requer base teórica menos elaborada. - Não geram custos invisíveis devido às estruturas explícitas da transmissão e do seu progresso. <p><i>Custos menos elevados</i></p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Bernstein (2003)

¹⁵ Conceito de Texto segundo Bernstein (1996, p.32): é a forma da relação social tornada visível, palpável, material.

Bernstein (2003) ainda indica que o modelo de competência baseia-se nas relações “similares a”, ou seja, centra-se em procedimentos comuns compartilhados dentro de um grupo de estudantes. As diferenças entre os estudantes não são sujeitas à estratificação. Em suas palavras (1996, p. 290):

Relações do tipo “similar a”, nas quais gamas de competências são partilhados, são relações de graus relativamente baixos de especialização. Elas criam uma divisão simples do trabalho e celebram uma solidariedade mecânica, sendo, ao mesmo tempo, controladas por essa última. Aqui, o peso da classificação da sociedade não está colocado sobre o contexto do trabalho e sim sobre o sistema de parentesco.

Já o modelo de desempenho se baseia nas relações “diferentes de”, cujo enfoque está em algo que o estudante não possui, portanto, uma ausência, e conseqüentemente enfatiza o *texto* (conhecimento) a ser adquirido e o transmissor.

Bernstein (2003) aponta que ambos os modelos exercem controle simbólico¹, e difundem um discurso de mudança. O modelo de competência pretende promover a mudança no desenvolvimento cognitivo (liberal-progressista), no reconhecimento cultural (populista) e na consciência dos grupos sociais (radical), enquanto que o modelo de desempenho vislumbra as mudanças vinculadas de forma mais direta a atender demandas do controle simbólico e da economia. O quadro 2 apresenta essas diferenças:

Quadro 2. Modos pedagógicos segundo Basil Bernstein.

<u>Modelos pedagógicos</u>	<u>Competência</u> “ <i>Similares a</i> ” Enfoque em procedimentos comuns compartilhados dentro de um grupo. As diferenças entre os adquirentes não são sujeitas a estratificação.		<u>Desempenho</u> “ <i>Diferentes de</i> ” Enfoque em algo que o adquirente não possui, uma ausência, e conseqüentemente enfatiza o texto (conhecimento) a ser adquirido e o transmissor.	
<u>Modos pedagógicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Os três têm um misto de emancipação e oposição, mas em graus e enfoques diferentes - Enfatizam a diferença e não o déficit - Operam com formas de uma pedagogia invisível - <i>Preocupação com o desenvolvimento, reconhecimento, mudança da consciência.</i> 	<p><u>Liberal/progressista</u> Localiza a competência sobre o potencial <u>intra-indivíduos</u>. Procedimentos que os indivíduos têm em comum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferem uns dos outros de acordo com o modo de especialização de seus textos - Tem funções de controle simbólico - Estão diretamente ligados a economia. - Preocupação com disciplinas singulares, estruturas de conhecimento especializado 	<p><u>Singulares Disciplinas escolares</u> (física, química, português)</p>
		<p><u>Populista</u> Localiza a competência dentro de uma <u>cultura local</u> (de classe, étnica e regional) - grupo ou classe dominada.</p>		<p><u>Regiões Cursos universitários</u> (engenharia, medicina, arquitetura...) Cada vez mais afetadas pelo mercado que faz uso de seus produtos/regulação externa. Novas regiões (turismo, jornalismo, dança, esporte)</p>
		<p><u>Radical</u> Provém do segundo, porém enfocam as oportunidades interclasses/grupos, materiais e simbólicas para atenuar seu posicionamento objetivo e dominante.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>(Está ausente do campo oficial de recontextualização (COR) e sua presença como uma posição no campo de recontextualização pedagógica (CRP) depende da autonomia desse campo)</p>		<p><u>Genéricos Capacitação/cursos técnicos e profissionalizantes</u> São elaborados fora e independente, dos campos de recontextualização pedagógica. São dirigidos para a experiência extra-escolar (trabalho e vida)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Baseia-se em um novo conceito de trabalho (empregabilidade) - não se pode basear a vida nas expectativas de um futuro estável.</p>
FINALIDADES TERAPÊUTICAS	FINALIDADES ECONÔMICAS			

Fonte: Elaboração própria, a partir de Bernstein (2003).

Embora o modelo de competência seja oposto ao modelo de desempenho, ambos carregam pressupostos de classe e, por isso, nenhum deles seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades (MAINARDES e STREMEL 2010). Isso porque, nas sociedades de classes os códigos elaborados institucionalizados nos discursos pedagógicos operam fortes classificações entre o trabalho mental e o trabalho manual e, em geral, as propostas pedagógicas quando aderem um modelo pedagógico de competência estão interessadas em possibilitar novas estratégias com a finalidade da aquisição eficaz do conhecimento culturalmente legitimado. Na concepção de Bernstein (1996) a implicação está na perspectiva que se tem do conhecimento.

Vale acrescentar ainda que os modelos – competência e desempenho – foram apresentados inicialmente por Bernstein com a terminologia de pedagogia visível e invisível¹⁶.

A partir dessas diferenças expostas, Mainardes (2005) já apontou em seu estudo a relação da escola seriada com as características das pedagogias visíveis [modelo de desempenho] e a organização da escola em ciclos com características das pedagogias invisíveis [modelo de competência]. Segundo o autor a organização da escolaridade em ciclos¹⁷:

[...] propõe uma radical mudança no sistema de avaliação, rompendo com a avaliação baseada em notas e provas. Os critérios de avaliação tornam-se mais implícitos e difusos. A ênfase da avaliação recai sobre as presenças [ou seja, as competências adquiridas] ao invés das ausências no processo de aprendizagem e a avaliação deve ser usada para realimentar o processo de ensino e atender as diferentes necessidades de aprendizagem. Por último, geralmente os ciclos propõem que os alunos assumam um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Tal como ocorre com as pedagogias invisíveis, o aluno é considerado como elemento central na escola em ciclos (ibid. p.4).

Nesse sentido, é possível notar que a base do discurso da política de ciclos tem suas raízes no conceito de competência. Entretanto, é importante considerar que não são modelos binários, mas com tendência de se permutarem no contexto da prática. Bernstein (2003, p.95) denomina esse fenômeno de “paleta pedagógica” – quando um modo com finalidades “terapêuticas” é inserido em um modo “econômico”, mantendo seu nome e ressonâncias originais e, ao mesmo tempo, dando origem a uma prática oposta.

O termo “paleta pedagógica” nos remete à compreensão de uma composição de tipos diferentes de discursos pedagógicos que acabam por dar

¹⁶ De acordo com Mainardes (2007, p.23), no capítulo “Pedagogising knowledge: studies in recontextualisation” publicado em seu último livro (1996, reeditado em 2000 com a inclusão de novos capítulos) Bernstein reformulou a distinção entre pedagogias visíveis e invisíveis, representando-as como modelos pedagógicos de desempenho e competência.

¹⁷ No caso deste estudo, o autor trata da política de ciclos de aprendizagem. Iremos explorar as modalidades dos ciclos mais adiante.

forma a um único modelo pedagógico. Entretanto, nele é possível visualizar uma variedade de orientações que, em alguns aspectos, não convergiram a um mesmo propósito. É, portanto, o resultado de uma conjugação de discursos, mesmo que divergentes entre si.

A paleta pedagógica é característica de muitas políticas educativas no Brasil, especialmente a partir da década de 90, como será apresentado no capítulo 3.

Portanto, entendo que embora alguns contextos se digam organizados em ciclos, acabam inserindo princípios da seriação em suas práticas discursivas, relacionais e organizacionais, e vice e versa.

Reafirmo, então, que ao analisar o discurso da política de ciclos na rede municipal, procuro explicitar qual modelo pedagógico é privilegiado nos textos e até que ponto o modelo de competência e o modelo de desempenho não se entrelaçam nas propostas analisadas.

Parto do pressuposto de que com a proposição cada vez mais acentuada de um currículo nacional e da atual ênfase em políticas de responsabilização¹⁸, manifestadas pelas reformas educacionais a partir da década de 90, torna-se significativamente importante apreender as ambiguidades em que as políticas se expressam a partir das fortes influências de atuação reguladora do Estado em sua estreita relação com a economia, o controle simbólico e o campo internacional.

2.1.2.2.

Política de ciclos: fundamentos e modalidades que marcam seu discurso de oposição ao modelo pedagógico de desempenho

Muitos estudos (Barretto; Mitrulis (2001) Barretto; Sousa (2005); Freitas (1999, 2005); Fernandes (2003, 2009); Mainardes (2007, 2009) já abordaram o histórico da política de ciclos no Brasil, apontando que o termo “ciclos” se insere nos debates das políticas educacionais desde a década de 20. Todavia, as medidas realizadas nesse contexto, representaram estratégias associadas à redução da acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino, em razão de suas implicações aos elevados custos com a educação e a restrição de vagas oferecidas nas instituições escolares.

¹⁸ Irei explorar o termo no próximo capítulo.

Somente na década de 80, em plena redemocratização do país é que os ciclos se apresentam como uma alternativa de organização da escola. É interessante destacar que a mudança na organização da interação e demarcação do tempo-espaço da prática pedagógica integra novos significados/finalidades educacionais e novas formas de realização/relações estabelecidas no espaço escolar. Desse modo, os ciclos surgem defendendo um discurso de oposição, vinculados a ideais preconizadores de mudanças sociais, como forte elemento “perturbador” da lógica social embutida na organização da escola seriada.

Para Freitas (2003, p. 73), os ciclos representavam um “projeto transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais”.

Segundo Barretto e Sousa (2004, p. 660), “demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino”.

De acordo com Mainardes (2007, p. 68), o Ciclo Básico de Alfabetização/CBA implantado em 1984, na rede estadual paulista, representou essa mudança quando propôs em seu discurso a não reprovação nos dois anos iniciais da escolarização; a garantia do alargamento do tempo para a aprendizagem dos alunos e a abordagem construtivista no processo de ensino-aprendizagem. As taxas de reprovação e evasão que até então eram associadas à dimensão isolada dos alunos passou a considerar as variáveis do contexto escolar que necessitava passar por reestruturação no currículo, na metodologia, na avaliação, entre outros. Desse modo, revelava que as mudanças não estavam mais fundamentadas em razões simplesmente econômicas, mas na democratização da escola por meio da redução da reprovação e evasão e da qualidade do ensino.

Essas proposições foram realizadas inicialmente, especialmente pelos governos eleitos por partidos progressistas o Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB e o Partido democrático trabalhista/PDT que se empenharam em reestruturar os sistemas escolares. As iniciativas são registradas por Barretto; Mittrulis (2001, p.112):

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná¹⁹, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num continuum, as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desserialização do ensino de 1º grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

Vale destacar, que a rede municipal de educação de Niterói vivenciou a influência desse processo em 1989, quando o PDT ocupa a posição de liderança no município e em 1991 implantou o NIA – Núcleo Integrado de Alfabetização.

Um aspecto importante a se considerar é que as experiências de CBA “são especialmente brasileiras e não ‘importadas’ de fora” (FERNANDES, 2009, p. 27). Entretanto, Barretto e Mitululis (2001, p.113) destacam que a influência das orientações pedagógicas construtivistas à época, embora tenha contribuído com as concepções de avaliação formativa e diagnóstica, atenuou “o eixo sócio-político que motivara a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno preponderantemente cognitivo e da interação entre os indivíduos”.

Remetendo-nos ao quadro 2 deste capítulo, é possível destacar que, ao valorizar os aspectos cognitivos em detrimento ao sociocultural, o CBA desenvolveu um modelo pedagógico de competência do modo liberal-progressista.

Essas experiências locais influenciaram a produção do discurso pedagógico da política de ciclos, que na década de 90 foram legitimados pelo CRO e compuseram os textos oficiais da educação no contexto nacional, entretanto com um discurso recontextualizado e associado a diferentes discursos regulativos que veicularam outros princípios ideológicos.

Nesse contexto, outras designações foram atribuídas aos ciclos, a saber: ciclos de formação, ciclos de aprendizagem e Regime de Progressão Continuada, que, embora sejam todas referidas como “política de ciclos”, defendem diferentes finalidades educacionais.

Tanto os ciclos de formação quanto os ciclos de aprendizagem, passaram a ter relevância no contexto nacional a partir de experiências locais, que no intuito de reestruturar as redes de ensino implantaram a política. No caso dos ciclos de formação, esses tiveram como base na construção do seu discurso a expressão político-pedagógica do PT e foram implantados inicialmente pelas

¹⁹ De acordo com Barretto; Mitululis (2001, 2005); Mainardes (2007,2009); Fernandes (2005, 2009), o CBA em 1990 atingiu todas as escolas estaduais.

redes municipais de Porto Alegre, através da proposta “Escola cidadã” e Belo Horizonte, com a proposta da “Escola Plural”. Barretto e Mitrulis (2001, p.118) apontam as características dessa modalidade:

Os ciclos de formação, como chamados, agregavam grupos de alunos da mesma faixa etária, tinham como eixo a vivência sociocultural de cada idade e compreendiam o período característico da infância, da puberdade e da adolescência. A lógica do ensino-aprendizagem não foi esquecida, mas condicionada à lógica mais global que buscava uma visão integrada do aluno, atentando para a sua autoestima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguisse o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, mas em princípio, não deveria distanciar-se de seus pares.

Já os ciclos de aprendizagem foram estruturados no contexto nacional a partir das influências teóricas do suíço Phillipe Perrenoud (1999) e tem sua origem na Reforma da Educação Primária Francesa. Posteriormente foi implantado na Suíça, na Bélgica e no Canadá. No Brasil, essa proposta vem sendo implantada a partir do final da década de 90 (MAINARDES, 2009) e geralmente apresentam um discurso ambíguo, na medida em que se soma a outras influências. O quadro 3 procura sistematizar algumas diferenças entre essas modalidades:

Quadro 3. Diferença das modalidades de ciclos.

Ciclos de formação	Ciclos de Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Perspectiva crítico-social ❖ Formulação emancipadora/cultural ❖ Organização da escola com base nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, adolescência). ❖ Propõe ruptura radical com a lógica seriada da escola. ❖ Evidencia os aspectos antropológicos (as temporalidades da formação humana) e socioculturais (socialização de vivências cultural). ❖ Exige reestruturação da organização do tempo-espço, do currículo, da avaliação, das relações hierárquicas e das práticas pedagógicas. ❖ Ruptura radical da reprovação ❖ O currículo escolar está baseado em complexos temáticos dinamicamente construídos na escola, tendo como método dominante um intenso intercâmbio com a vida ao redor dela, na dependência da idade e dos interesses dos alunos (os objetivos são diferenciados). ❖ Atua como resistência, a partir de uma concepção alternativa de formação. ❖ Propõe a horizontalização do poder nas relações da escola. ❖ Projeto histórico transformador das bases de organização da sociedade e da escola. ❖ Conteúdo multilateral e baseado nas experiências de vida, visando a uma formação ampla (emocional, afetiva, criativa, valorativa e cognitiva). ❖ Modelo pedagógico de competência (modo liberal-progressista/populista/radical) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Perspectiva liberal - progressista ❖ Formulações técnico-pedagógicas ❖ Organização da escola em ciclos plurianuais (de dois anos, três anos ou mais). Agrupamento por idade. ❖ Mantidas as finalidades educativas, propõe alternativa para enfrentar o fracasso escolar e promover uma escola de qualidade que garanta a aprendizagem dos alunos. ❖ Evidencia os aspectos psicológicos, pedagógicos e organizacionais. ❖ Procura trabalhar com a pedagogia diferenciada (avaliação formativa, flexibilidade no trabalho diferenciado com o aluno e trabalho dos professores em equipe). ❖ Ruptura parcial da reprovação ❖ Propõe a individualização no percurso de formação (os objetivos permanecem comuns, mas há que se identificar que os alunos são diferentes). ❖ Atua para promover igualdade de oportunidade na aprendizagem. ❖ Ameniza as demarcações hierárquicas rígidas, mas ela é mascarada por uma prática ainda regulada pelo transmissor. ❖ Projeto de inclusão sob o discurso do direito igualitário de aprender. ❖ Vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem desenvolvidas progressivamente pelos alunos. ❖ Modelo pedagógico de competência (modo liberal-progressista)

Fonte: Elaboração própria a partir de Bernstein (1996), Freitas (1999,2005), Mainardes (2007,2009), Stremel (2010).

É interessante destacar que os modelos apresentados no quadro acima não se desenvolvem no contexto da produção do texto e no contexto da prática de forma dissociada. Existe uma tendência deles se misturarem ao passarem pelo processo de recontextualização. Além disso, suas finalidades podem variar de acordo com os princípios defendidos pelos governos responsáveis pela sua mediação.

No que se refere ao Regime de Progressão Continuada, esse parte de iniciativas do CRO que através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 estabeleceu:

art. 23 – A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios.

Parágrafo 2º do art. 32 – Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de **progressão continuada**, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem observadas as normas do respectivo sistema de ensino (*grifo meu*).

Freitas (2003, p. 72) reitera essa leitura, afirmando que “a progressão continuada é herdeira da concepção conservadora-liberal”. Segundo o autor (*ibid.*), embora exista uma aproximação da proposta de ciclos e a proposta de progressão continuada, alguns aspectos devem ser considerados, para que se notem suas diferenças:

[...] trata-se da diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. A primeira exige uma proposta global de redefinição de tempo e de espaço, enquanto a segunda é instrumental - destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.) (FREITAS, 2005, p. 9).

[...] a progressão continuada reúne experiências norteadas pela utopia liberal de uma escola eficaz para todos onde aparece como conceito central a “inclusão” e a política de ciclos que reúne experiências norteadas pela superação da utopia liberal (portanto, pelo desejo de ir além da preocupação com a inclusão formal, não só pela necessidade de uma inclusão com “qualidade”, mas também pela necessidade de se redefinir o “para que” da inclusão) e que norteia sua atuação baseando-se em finalidades educacionais que conduzem à superação dos objetivos restritos da escola liberal (aprendizagem de conteúdos escolares, usualmente português e matemática) e aponta para a incorporação de experiências socialmente significativas dos estudantes, propiciando o desenvolvimento crítico e social (*ibid.*, p.10)

Como se observa, embora as propostas atuem no cenário da educação brasileira com a preocupação e esforços políticos para além do acesso educacional, existe forte diferença entre elas especialmente em relação aos significados e finalidades atribuídos a escola. A educação, na perspectiva liberal passa ser valorizada como mecanismo fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Seu discurso é sustentado em torno da busca pela “qualidade” que só seria adquirida pela “*regularização do fluxo e permanência*”

dos alunos na escola. Assim, a progressão continuada se constituiu como uma alternativa de “modernização conservadora”.

Na acepção de Mainardes (2007), a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, ao dividirem o Ensino Fundamental em quatro ciclos, aproxima-se mais do regime de progressão continuada do que dos ciclos de formação e de aprendizagem.

A grande tônica dessa discussão se desdobra no fato de que essas propostas em muitos contextos estão sendo entendidas como equivalentes. Mainardes (2007, p. 100) ressalta que:

[...] há um processo de recontextualização dos ciclos em nível nacional, constituindo uma retórica em torno dessa política. Forma-se, portanto, um conjunto de ideias e princípios a respeito da importância dos ciclos e dos modos da sua efetivação nos Estados e municípios. No entanto, há também um processo de recontextualização local dessa política, ou seja, a configuração de um projeto específico para e dentro de um contexto, ainda que sem perder vínculos com o que ocorre e se discute no plano nacional.

Além dessas modalidades acima descritas, outras também foram implantadas em diversas redes estaduais e municipais como fruto do processo de recontextualização nos diferentes contextos. No caso de Niterói, a política de ciclos, em seu momento inicial de implantação em 1999, foi nomeada como Ciclos do Ensino fundamental.

2.2.

Contribuições de Stephen Ball para análise da política educacional

Stephen Ball é professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde atua como um dos diretores do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais. Sua principal área de investigação está em análises das políticas educacionais, onde procura “interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para o fortalecimento da *justiça social*” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Vale ressaltar que a justiça social e o poder são conceitos muito utilizados nos estudos de Ball, uma vez que o autor os considera relevantes, no desenvolvimento de pesquisas críticas em educação.

De acordo com Mainardes (2007, p.2), “Ball utiliza um referencial metodológico ‘ontologicamente flexível’ e ‘epistemologicamente pluralista’ e um

conjunto de conceitos potentes e maleáveis”. Em suas próprias palavras Ball afirma que:

Toda teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. Então, eu parto até certo ponto da ideia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria. (MARCONDES; MAINARDES, 2009, p. 313)

Não tenho a intenção de explorar nessa discussão todos os aspectos que os trabalhos de Stephen Ball nos apresentam, mas pretendo desenvolvê-la a partir das contribuições relacionadas especialmente à análise das políticas educacionais.

2.2.1

A análise de políticas educacionais: críticas e desafios

Considero relevante tratar nessa seção, a discussão que Ball (2006) desenvolve sobre sua análise em trabalhos de pesquisas em políticas educacionais. Ball (2006) considera que as pesquisas costumam mover-se erraticamente entre polos, com uma elaboração dicotômica e binária. Assim, as apresenta mediante uma análise crítica dos trabalhos, apontando a importância de mudança nesse tratamento. Considerando que essa análise foi extremamente importante para definição e o delineamento da pesquisa aqui desenvolvida, organizei abaixo algumas considerações de Ball que procuro atentar na realização deste estudo:

- ✓ Ressalta a tendência das pesquisas em ignorar a análise de políticas para compreender melhor a prática; ou teorizar a política afastada do contexto da prática, como se a prática e a política não estivessem associadas por contextos relacionais;
- ✓ Aponta que estudos focalizados exclusivamente em uma política, ao excluir todas as outras acaba atribuindo às suas análises uma falha de “implementação” da política por parte dos professores e das escolas. Para Ball (2006, p.20) “quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação

e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”;

- ✓ Revela o contraste entre diferentes concepções de política: uma trata a política como clara, abstrata e fixa – devendo ser realizada da mesma maneira em todos os lugares; em oposição, a outra que considera a política como desatualizada, incompleta, incoerente e instável - afirmando que a política é realizada de modo diferente em razão das condições, recursos, histórias e compromissos locais. Dessa segunda concepção que advém a abordagem do ciclo de políticas;
- ✓ Critica a falta de referências históricas nas pesquisas em política educacional, ao identificar uma tendência em tratar suas análises, a partir de um dado contexto, como um “marco zero” da história, desconsiderando aspectos anteriores. Afirma que “um ‘sentido de continuidades significantes’ está perdido, escondido no calor e no barulho da reforma” (2006, p.21). A questão do tempo é também questionada no que se refere à interpretação das reformas. Há uma tendência em se realizar análises instantâneas da realidade pesquisada. É preciso considerar que as mudanças incorporadas a partir das reformas não são visíveis imediatamente, são processuais, e seus efeitos iniciais não podem ser tomados como conclusivos.
- ✓ Sobre a questão espacial, considera que as pesquisas não se localizam, “não possuem um sentido de lugar” (2006, p.22), e poucas prestam atenção para a questão da “globalização da economia, particularmente dos mercados financeiros, [que] reduz as opções políticas do Estado-nação” (LINGARD *apud* BALL, 2006, p. 22);
- ✓ Destaca o valor da teoria na pesquisa para além da fundamentação e referência, como uma possibilidade de “desidentificação” do pesquisador. Aponta que o uso da teoria ou do esforço intelectual permite que o pesquisador se envolva em disputa para revelar e subverter o que é mais invisível e insidioso em práticas prevalentes, uma vez que a teoria provê a fronteira entre *pesquisa crítica sobre políticas e pesquisa para políticas*. Sintetiza a tensão existente no campo da pesquisa em políticas educacionais entre a busca pela eficiência e a busca pela justiça social;
- ✓ Critica o uso que comumente fazemos da teoria em pesquisas, como um processo de incorporação de conceitos para exprimir ideias e buscar referências teóricas pela justificativa redentora, sem uma criticidade do tema e compromisso com a justiça social;

- ✓ Aponta que frequentemente, a política é interpretada como algo feito para as pessoas. Assim, há os que fazem as políticas e os que são por elas afetados, positiva ou negativamente. Propõe outra interpretação, onde as pessoas são incluídas nas políticas, vistas como agentes fundamentais na resolução dos problemas colocados por elas. Por isso, destaca importância de pensar sobre a identidade social e coletiva dos sujeitos da pesquisa (o professor, pais, formulador da política) – gênero, classe, raça, sexualidade e habilidade física - de modo a capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas.

A partir dessas considerações de Ball (2006), destaco a seguir a contribuição que a abordagem do ciclo de políticas apresenta para a pesquisa em políticas educacionais, uma vez que procura contemplar uma nova orientação de análise para esse campo.

2.2.2.

Abordagem do ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball (1994) e colaboradores²⁰ tem se consolidado como referencial teórico-metodológico para pesquisadores que se debruçam em estudos sobre programas e políticas públicas educacionais. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball destaca que a abordagem do ciclo de políticas é um método que não diz respeito às explicações das políticas, mas refere-se a uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas.

Constitui-se, portanto, como “dispositivo heurístico” (MAINARDES, 2007, p.3) para análise dinâmica e articulada da política desde o processo de formulação do seu discurso, passando pela produção do seu texto, até a sua realização no contexto da prática, bem como seus resultados e efeitos.

Essa abordagem aponta que os modelos de análise de política educacional que ignoram as disputas e os conflitos enfrentados em cada contexto por onde a política se movimenta, desde o macro (Estado, Ministério da Educação, Secretarias de Estado) ao micro (escola, sala de aula, prática docente), analisando-a apenas sob o ponto de vista verticalizado e separando

²⁰ (BOWE; GOLD, 1992).

suas fases de formulação da “*atuação/enactment*”, não dão conta de captar a complexidade que envolve o processo de uma política.

Vale destacar que a *atuação/enactment* da política segundo Ball refere-se à efetivação da política na prática e por meio da prática por um processo de interpretação/ recontextualização investida de valores locais e pessoais. Ball descarta completamente a ideia de que as políticas são “implementadas”, pois essa perspectiva sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Por isso, apresenta uma maneira de pensar a política e apreender o processo em que ela se desenvolve por intermédio de conceitos que são diferentes dos tradicionais.

Lopes (2006) entende que uma característica importante da abordagem do ciclo de políticas é sua crítica a centralidade do Estado, passando pelo entendimento de que toda política expressa uma negociação de sentidos ambivalentes.

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos. Para Lopes (2005, p.53), o pós-estruturalismo “questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”.

Desse modo, o que se propõe com essa abordagem é que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Neste estudo específico, o objetivo em utilizar a abordagem do ciclo de políticas, é de apreender a trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói, para além de uma perspectiva linear, mas inserida em um ciclo contínuo de lutas e conflitos que estão em constante disputa na educação desse município. Em outras palavras, o objetivo é “captar as formas pelas quais [a política investigada evoluiu, se modificou e decaiu], ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (BALL, 2006, p.21).

Ball (2010) define a política como uma composição de regulação e imperativos (força que age nas pessoas para mudar seu comportamento),

princípios e valores, esforços coletivos em múltiplos níveis de interpretação e tradução (definições criativas). De acordo com Ball (2006, p.26), “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”.

Portanto, com base na abordagem do ciclo de políticas, a política de ciclos abordada aqui é tratada como discurso, texto e prática produzidos em três contextos articulados entre si e permeados por relações de poder e disputas pelo significado e controle da finalidade educacional.

2.2.3

A inter-relação de diferentes contextos

Conforme destacado por Mainardes (2006, p.50), a abordagem do ciclo de políticas indica uma continuidade constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos representam “arenas, lugares e grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et.al., 1992, apud, MAINARDES, 2006, p.50).

O contexto de influência:

[...] é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. (MAINARDES, 2006, p. 51)

Uma questão prática na análise da política educacional a partir da investigação do contexto da influência é compreender as tendências globais, internacionais, nacionais e locais presentes na política investigada.

O *contexto da produção de texto* normalmente está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 apud, MAINARDES, 2006). Tais representações ganham

forma em textos legais oficiais e documentos políticos, comentários sobre textos oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outros. Todavia, os textos nem sempre são providos de uma lógica, eles também podem ser conflitantes. Embora muitas leis e documentos sejam produzidos nessa arena, a política não é finalizada no momento em que um texto é publicado ou aprovado. A política percorre um processo em que os textos serão experimentados /reinterpretados /recontextualizados no âmbito da prática, o que pode modificar o próprio objetivo da política. Em termos de análise é importante investigar quando se iniciou a construção do texto da política; quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política; se houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos; que intenções, valores e propósitos eles representam, entre outros. Como se pode notar, nesse contexto se estabelece uma relação muito clara com o contexto da influência. Mainardes (2006, p. 52) aponta que “o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o contexto da produção de texto”.

O *contexto da prática* é onde a política está sujeita a interpretação e recriação, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes na política original. É o campo onde as propostas tomam corpo e ocupam seu lugar no processo educativo. É a arena para onde a política será recriada e reinterpretada, porque os que estão na escola articulam os textos da política amparados por suas histórias, valores e propostas podendo atribuir outros significados à política. Nesse sentido, entender como os profissionais da escola interpretaram os textos; se houve mudanças, alterações e adaptações do texto da política investigada para sua concretização são algumas das questões-chave para a análise da política educacional.

Na entrevista de Mainardes & Marcondes (2009, p.305) Ball esclareceu que:

[...] a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Em obras posteriores, o autor expandiu o ciclo de políticas com mais dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O primeiro defende a ideia de que as políticas devem ser analisadas em termos de seus efeitos/impactos e interações com as desigualdades existentes. O segundo envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que

seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Entretanto, Ball explica em entrevista (2009), que esses dois últimos contextos devem ser incluídos no contexto da prática e no contexto da influência, uma vez que os resultados são uma extensão da prática e a estratégia política é parte do processo do qual as políticas são mudadas, portanto pertencente ao contexto da influência. Logo, é importante reconhecer com essa abordagem que esses cinco contextos não devem ser considerados como uma dimensão temporal, ou sequencial, nem mesmo como etapas lineares:

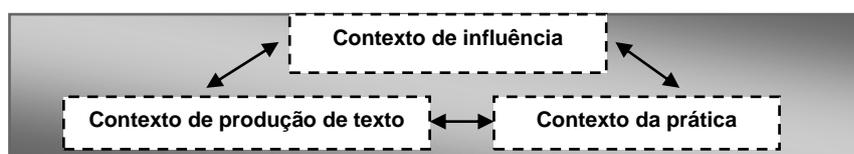


Figura 4. Contextos do processo de formulação de políticas (MAINARDES, 2006, BOWE e BALL, 1992, p. 20).

Para fim do estudo proposto, irei deter a análise a partir da inter-relação em apenas dois contextos do ciclo de políticas, a saber: o contexto da influência e o contexto da produção do texto. Esse recorte se deve ao fato de que os contextos abordados permitirão alcançar o objetivo do estudo. Contudo, não desconsidero que o contexto da prática promoveu influências na produção do discurso veiculada nos textos.

Vale destacar a dinamicidade com que essa abordagem nos permite tratar a investigação da política em diferentes contextos e justificar a escolha da associação dessa abordagem de análise somada à teoria de Bernstein. Ball se apropria do conceito de recontextualização de Bernstein para a análise do ciclo de políticas, apontando que é no processo de recontextualização que as políticas educacionais são reinterpretadas e adaptadas aos diferentes contextos em que elas se movimentam. Os três contextos (de influência, de produção de textos e da prática) se produzem na circularidade da política sujeitos aos processos de recontextualização. Assim, os discursos e textos da política se movem do contexto onde se originaram para outros contextos onde são recontextualizados / modificados, na medida em que são relacionados com outros discursos e textos.

De acordo com Lopes (2005, p. 54), “ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros

fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los”. Lopes (2005) ainda afirma que a articulação entre o conceito de recontextualização e a abordagem do ciclo de políticas é muito profícua uma vez que se passa a considerar as reinterpretações que transitam do macro ao micro de forma não hierárquica. Portanto, é possível considerar a partir de Ball (2001) que:

A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

2.2.4.

Distinção e articulação da política como texto e política como discurso

Segundo a apreensão de Ball (2010), as políticas educacionais são expressas por meio de textos e discursos. *Política como texto* e *política como discurso* devem ser entendidas como indissociáveis, pois uma está implícita na outra. Entretanto, é importante identificar suas diferenças. No que se refere à política como discurso, é possível apontar que:

[...] os discursos incorporam significados e usam de preposições e palavras em que certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade” (MAINARDES, 2006, p.39).

Nesse sentido, o discurso forja os sentidos sobre a política e pode ser um limitador das possibilidades de pensar de outras formas. A política como texto refere-se aos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados sujeitos a múltiplos níveis de interpretação e tradução/recontextualização. Isso significa dizer que as políticas são mediadoras de embates, acordos e interpretações e reinterpretações por parte de diferentes sujeitos que a atribuem significados em função de suas histórias e experiências pessoais e profissionais e em função do contexto local em que ela se apresenta. Desse modo, a implantação da política como texto não tem a capacidade de estabelecer um único entendimento, pois o texto é apenas “uma representação, codificada de

maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006).

Contudo, é importante considerar que as políticas como texto, embora não tenham o poder de determinar o que deve ser feito, criam uma estrutura discursiva a partir da qual as decisões e as práticas devem ser orientadas. Alguns textos, tendo em vista as características dessa relação, são tão prescritivos que limitam a produção de sentidos outros pelo leitor, embora não impossibilitem totalmente a dimensão da interpretação. Outros textos são de tal forma abertos e lacunares, que o leitor tem a possibilidade de assumir a posição de coautor, de intérprete criativo. Nesses termos, os textos são designados por Ball como *readerly* (prescritivo) e *writerly* (escrevível), respectivamente (MAINARDES, 2006).

2.3.

Caminhos metodológicos

2.3.1.

Tipo de pesquisa, instrumentos utilizados e *corpus* de análise

Em conformidade com o objetivo desse estudo, a pesquisa se configura na perspectiva qualitativa. Os caminhos metodológicos se articulam com a perspectiva teórico-analítica elaborada nas seções anteriores, especialmente por meio da análise documental. As entrevistas realizadas buscam complementar as análises empreendidas nos textos da política por intermédio de esclarecimentos de questões emergentes nos documentos.

Portanto, os documentos primários que constituíram o *corpus* de análise desse estudo foram: (a) proposta “Construindo a escola do nosso Tempo” (1999) e as Portarias nº 003/98 e nº320/98 que representam o período em que os ciclos foram reconhecidos como modelo de organização do Ensino Fundamental em toda a rede municipal de educação de Niterói; (b) proposta “Escola de Cidadania” (2008) e as Portarias nº 125/08 e nº132/08 que também defendem os ciclos como modelo da organização escolar, mas é fruto do processo de reconstrução da proposta anterior; (c) a proposta “Escola de Cidadania e Diversidade Cultural” e as Portarias nº 085/11 e nº087/11 que teve como base a proposta pedagógica anterior, mas, foi associada a outros elementos discursivos (ver apêndice 1). Os documentos que também fazem parte do *corpus* desse

estudo são os pronunciamentos oficiais e outras representações expressas pela fala ou pela escrita por meio de impressos ou digitais, cujo foco do discurso foi à política de ciclos ou ideias a ela relacionada que permitiram compreender os DPO analisados em interação com outros textos ativos no cenário da Rede municipal de Educação.

Com o volume de dados dos documentos e buscando compreendê-los a partir de seus contextos relacionais, senti a necessidade de realizar entrevistas para elucidação da análise. Assim, realizei entrevista de caráter semiestruturada com 2 participantes ativos do processo de produção dos textos e mediação dos mesmos com os profissionais da escola, num processo interativo. Uma foi realizada no dia 5/9/2012 e a outra no dia 2/10/2012. Ambas foram gravadas, transcritas e anexadas a esse trabalho com a autorização dos depoentes (ver apêndice 2, 3, 4).

2.3.2.

Considerações e procedimentos da análise realizada

No estudo, a análise na *política como texto*, buscou compreender os elementos discursivos expressos em documentos oficiais como decorrência de disputas e negociações provisórias. A análise de discurso pedagógico oficial consistiu em evidenciar os significados, realizações e organizações definidas para o contexto da prática, levando em conta suas condições de produção sociais, históricas e ideológicas. Por isso, foi preciso ir além do texto e encontrar por meio das influências, as condições que o produziram. É importante destacar que esse procedimento não se distancia da abordagem teórico-analítica proposta nas seções anteriores.

Algumas considerações de Shiroma et.al. (2005, p.431) contribuíram para a análise de documentos empreendidos nesse estudo, dentre elas destaca-se: (a) o texto não deve ser tomado como ponto de partida absoluto, mas sim como objeto de interpretação; (b) as estratégias de persuasão do leitor, presentes nos discursos que constituem os textos, precisam ser consideradas nas análises; (c) é importante não apenas para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”; (d) tentar captar híbrido de pedagógico e gerencial; (e) os discursos oficiais tendem a ocultar a dimensão valorativa que informa determinados conceitos; (f) apresentam metáforas que merecem análise; (g) mesmo a investigação qualitativa não deve prescindir da análise de aspectos internos ao texto como o uso recorrente de determinadas palavras-chave.

De acordo com Mainardes (2007, p.38) “a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demandam de pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”.

Para Shiroma et.al. (2005, p.432) a “desconstrução” dos textos visando à compreensão de seu processo de produção “torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permitem localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgridem os limites dentro dos quais foi construído”.

Nessa direção, realizei uma “leitura flutuante” do material, o que me permitiu identificar a seguinte estrutura nos textos primários da proposta pedagógica em ciclos: uma discussão de cunho mais teórico e político da proposta e em seguida, ou em documentos adicionais e portarias, uma prescrição mais detalhada e instrucional sobre a forma de organização do espaço-tempo, do currículo, da avaliação, entre outros aspectos que compõem o contexto da prática.

Por intermédio dessa leitura inicial, procurei sistematizar a análise dos textos em duas etapas:

- 1- Análise do movimento/deslocamento do discurso pedagógico oficial/DPO entre o Campo de Recontextualização Oficial/CRO para compreender (como, quando e por que) o discurso foi recontextualizado mediante as seguintes orientações:

Em que contexto o discurso da política de ciclos foi formulado inicialmente? Quais os fatores justificaram a implantação da política? Como o texto foi construído? Em quais contextos o discurso sofreu modificações de sua lógica inicial? Quais os motivos foram apresentados que justificaram a mudança? Como se deu esse processo de construção de um novo texto da política? Quais os textos e estratégias políticas adicionais entraram em circulação com a política de ciclos? Quais as características das gestões que mediaram esses processos? Quais as características profissionais e política dos gestores da FME nesses processos, e de que forma interferiram nos significados atribuídos a política nesse município?

- 2- Análise do discurso pedagógico oficial (DPO)

Nesta etapa da análise, sistematizei as mensagens das propostas em quadros analíticos em que busquei apreender as práticas discursivas/significados (“o que” e “para que” ensinar); práticas de transmissão/realização (“como” ensinar) e práticas organizacionais/organização (“em que” contexto ensinar). O quadro 4 mostra os elementos investigados:

Quadro 4. Elementos da análise.

Significados relevantes	▶ Práticas discursivas	▶ “O quê” e “para que”	▶ Critérios	▶ Conteúdo
Formas de realização	▶ Práticas de transmissão	▶ “Como”	▶ Hierarquia	▶ Relações
Contextos evocadores	▶ Práticas de organização/interativas	▶ Em que contexto	▶ Demarcações	▶ Espaço e tempo

Fonte: Elaboração própria a partir dos conceitos de Bernstein (1996)

Nesta etapa, pude observar as manutenções ou mudanças promovidas na organização da escolaridade da rede municipal de educação de Niterói através da trajetória de 14 anos da política de ciclos.

A entrevista utilizada como *complementar* na compreensão dos documentos analisados foi considerada uma comunicação verbal por meio de discursos e consistiu em compreender a forma como os sujeitos perceberam e vivenciaram o processo de formulação do texto e o assunto focalizado (FRASER & GONDIN, 2004). Nesse sentido, considerei a entrevista como práticas discursivas em que se constroem possíveis versões da realidade. Portanto, em comum acordo com Fraser & Gondin (2004, p. 146), procurei dar voz aos entrevistados e compreender de que perspectiva eles estavam falando.