

ORIGEM, CIRCULAÇÃO E RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS DE CICLO NO BRASIL

ORIGIN, MOVEMENT, AND RESISTENCE TO CYCLE MODELS IN BRASIL

Maria Socorro G. TORQUATO¹

Resumo: O objetivo fundamental deste artigo é identificar na literatura as principais abordagens sobre a origem das políticas educacionais, bem como o modo pelo qual estas são recepcionadas no Estado-nação, sobretudo, na escola. Primeiramente, apresenta-se em linhas gerais as abordagens acerca da origem de tais políticas e, posteriormente, concentra-se na política de ciclos vinculados à não reprovação no Brasil. Verifica-se - ao se utilizar o referencial teórico de Stephen J. Ball e Richard Bowe - que tal política teve origem fora do Brasil e foi interpretada por vários setores internos, a saber: magistério, intelectuais e o governo - a fim de que fosse implantada nacionalmente, sofrendo, portanto, modificações. As ideias aqui propostas fazem parte da pesquisa realizada pela autora na ocasião de seu doutoramento.

Palavras-chave: Educação escolar. Política educacional. Ciclos. Resistência docente.

Abstract: The fundamental purpose of this paper is to identify the main approaches in the literature about the origin of educational policy as well as the way in which they are received by the State/Nation, especially at schools. Firstly, an overview of such policies will be approached presenting their origins, and subsequently the proposed cycles linked to school failure in Brazil will be focused. Using the theoretical framework of Stephen J. Ball and Richard Bowe, it is verified that this policy is originated outside Brazil and has been interpreted by various domestic sectors, as teaching, intellectuals, and the government, so that they could be implemented nationally with some modifications. The ideas proposed here are parts of the research carried out by the authoress at the time of her PhD degree conclusion.

Keywords: School education. Educational policy. Cycles. Teaching resistance.

Introdução

A proposta deste artigo é verificar, na literatura da área, onde os modelos de políticas educacionais, aqui denominados de reformas educacionais, se originam e de que forma são recepcionados no âmbito do Estado-nação e, mais especificamente, nas escolas. Para tal, pontuamos a trajetória no Brasil dos modelos de ciclo acoplados à não reprovação.

As ideias aqui descritas são oriundas da tese que examinou as ideias de docentes paulistas sobre educação escolar.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade das Américas (FAM) e do programa de pós-graduação da Faculdade Superior de Administração HSM, ambas situadas na cidade de São Paulo. Email: maria.socorro.g.torquato@gmail.com.

Os autores trabalhados fazem a análise da política de ciclos no Brasil utilizando como referencial teórico o “ciclo de políticas”, de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Em função disso, é recorrente no texto a ideia de interpretação e recriação.

Esse referencial permite uma análise macroestrutural (influências tanto internacionais como nacionais) bem como do microcontexto (escola e sala de aula) (MAINARDES, 2007).

Segundo essa abordagem teórica, deve-se levar em consideração cinco contextos na análise das políticas educacionais, são eles:

[...] o contexto da influência, o contexto da produção do texto da política e o contexto da prática. Além desses, é necessário examinar o contexto dos efeitos/resultados da política e o contexto da estratégia, que envolve o delineamento de estratégias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política [...] (MAINARDES, 2007, p. 14).

Origem dos modelos de reforma educacional

O conceito de reforma educacional aqui empregado tem por base Ghanem (2006) e Torres (2000), para os quais a reforma compreende práticas cuja lógica implica planejamento no âmbito externo da execução, ampla abrangência, respaldo financeiro, homogeneidade e caráter impositivo.

Atualmente há várias abordagens de pesquisa que nos ajudam a pensar a origem das reformas. E uma destas se baseia na vertente institucionalista, representada por John Meyer e Francisco Ramirez, da Universidade de Stanford, que apregoam a ideia de uma “cultura educacional mundial comum”, assim, os estados teriam suas atividades e políticas moldadas por normas, valores culturais universais, por uma ideologia ocidental supranacional dominante, logo “[...]o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicariam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (DALE, 2004, p. 425). Tal abordagem parte do pressuposto da existência de uma comunidade internacional constituída por Estados-nação autônomos, porém, o próprio Estado, assim como suas instituições, seriam moldados pela ideologia ocidental supranacional, reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente no conjunto de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Portanto, a lógica das reformas estaria, sobretudo, pautado na partilha de recursos culturais, das ideias e crenças sobre o mundo entre os Estados-nação (DALE, 2004).

Outra abordagem possível na análise das reformas é aquela que remete à circulação das ideias, de pessoas, de modelos pedagógicos e objetos didáticos assim como das interações

entre Estados-nação (VIDAL; GVIRTZ; BICCAS, 2009), além, segundo Ball (1998), dos grupos e indivíduos que, através de revistas, livros e outros meios, divulgam propostas políticas (a escola do autogerenciamento, a eficácia escolar etc.). “Em alguns contextos, esse movimento ‘transporta’ ideias e cria um tipo de dependência cultural política, que funciona para desvalorizar ou negar a viabilidade de soluções ‘locais’” (BALL, 1998, p. 128).

Dale (2004), porém, propõe outra abordagem, na qual as reformas nacionais seriam fruto de uma agenda global baseada nos interesses das forças econômicas que atuam supra e transnacionalmente para romper as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reconstruem as relações entre as nações, não por uma política internacional constituída por Estados-nação autônomos, como defendem os institucionalistas.

A abordagem da “Agenda Global Estruturada para a Educação” se embasa em trabalhos sobre economia política internacional, que concebem a mudança da economia capitalista mundial como força motriz da globalização e apontam seus efeitos sobre os sistemas educativos, ainda que mediados pelo local. Esta abordagem parte do conceito de globalização como conjunto de prescrições políticas e econômicas para a organização da economia mundial, objetivando conservar o sistema capitalista e a adesão aos seus princípios, os quais são veiculados pela pressão econômica e pela percepção do interesse nacional próprio. Portanto, para esta abordagem, a globalização é construída por três conjuntos de atividades inter-relacionadas: econômica, política e cultural (DALE, 2004).

Esta abordagem parte do pressuposto de que a globalização pode influenciar as políticas e as práticas educacionais nacionais, por isso é necessária a análise do que e como as forças extranacionais podem interferir nacionalmente. Para tal intento, Dale (2004) sugere:

[...] que uma teoria efectiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possam trazer no seu próprio interior ou no sector da educação. (p. 425).

Porém, segundo Power (2011), Dale tem sido criticada por definir o Estado de maneira arbitrária e por interpretar erroneamente certas abordagens marxistas sobre o assunto.

Enquanto que para Ball (1998; 2001; 2011), a difusão das influências internacionais pode ocorrer de duas formas: pela circulação internacional das ideias e pessoas, como citado na segunda abordagem acima, e pelas influências de uma “Agenda Global”. Assim como Dale (2004), ele parte do pressuposto de que a globalização econômica influencia nas políticas educacionais dos Estados-nação e aponta instituições multilaterais como o Banco Mundial

(BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) como responsáveis por disseminar soluções comerciais e “mágicas” para os problemas educacionais dos Estados-nação com base no mundo empresarial. “Trata-se da crescente subordinação ao ‘econômico’ e da transformação da própria educação em mercadoria” (BALL, 1998, p. 122).

Podemos ter como exemplo desta subordinação os cinco elementos das prescrições internacionais para as reformas educacionais atuais elencadas por Carter e O’Neil² (apud BALL, 1998):

- melhorar a economia nacional através de um estreitamento da conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio;
- melhorar os resultados escolares em habilidades e competências relacionadas ao emprego;
- obter um controle sobre o conteúdo do currículo e sobre a avaliação;
- reduzir os custos da educação para o governo;
- aumentar a contribuição da comunidade para a educação, através de um envolvimento mais direto no processo de decisão escolar e através da pressão da escolha exercida pelo mercado. (p. 126).

Ball (1998; 2001; 2011) mostra que aquelas instituições orientam a implantação de políticas com base e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos semelhantes, por isto, sugere a identificação dos aspectos comuns na diferença, ou seja, observarmos as tendências exógenas das políticas.

Ele aponta as tecnologias das políticas com base em três elementos inter-relacionados e interdependentes: forma do mercado, gestão e performatividade. Estas tecnologias seriam responsáveis, em nível micro, pela produção de novas práticas de trabalho e novas subjetividades dos trabalhadores, ou seja, novas disciplinas, que, em nível macro, geram uma outra base de relacionamento entre o Estado e o capital assim como no Estado e nas organizações privadas.

O novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores, ou seja, uma forma de “civilização comercial” (Benton, 1992, p. 118). No seio deste novo ambiente moral, as escolas e as universidades são induzidas a uma “cultura de autointeresse” (Plant, 1992, p. 87). As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais.

[...]

Assim, aquilo a que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma “correspondência” moral entre o provimento público e empresarial. (BALL, 2001, p. 106-107).

² CARTER, D. S. G.; O’NEIL, M. H. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Brighton: Falmer, 1995.

Entretanto, aquele autor não propõe uma lógica determinista, mecanicista na criação das políticas, advertindo que estas políticas são uma combinação de lógicas globais, distantes e locais, um verdadeiro processo de bricolagem, de hibridização. Além disto, ele indica que a implantação também é um processo de reinterpretação, recontextualização pelo pessoal técnico-administrativo nos vários níveis e no âmbito pedagógico.

Moreira (1990), em estudo sobre a influência estrangeira, sobretudo estadunidense, no campo do currículo no Brasil, também defende a tese da hibridização e contrapõe as análises que propõem a ocorrência da simples cópia dos modelos estrangeiros. Ao longo do seu estudo, demonstra a existência de divergências internas às tendências curriculares, explica que por não serem tendências monolíticas, alguns aspectos passam a influenciar em certos momentos históricos (caso do progressivismo/pragmatismo de John Dewey e Kilpatrick, predominante nas décadas de 1945 a 1960) e outros aspectos de uma mesma tendência noutro momento (caso do tecnicismo baseado no taylorismo, na década de 70, sobretudo) e ambos os aspectos passam a conviver. E esses aspectos são interpretados e adaptados pelas tradições curriculares já existentes, como, por exemplo, a combinação dos princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas, e as necessidades do momento político, econômico e social vivido pela sociedade. Demonstrem-se, desta forma a mistura, a seleção, a adaptação, a releitura, mais que a transferência mecânica de teorias.

Em consonância com tal visão, Azanha assinala:

A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional. (AZANHA, 1995, p. 78).

Estamos, assim, perante um amplo e complexo campo de pesquisa que se torna mais intrincado na medida em que, segundo Shiroma e Evangelista (2005), os organismos internacionais têm mudado de discurso em relação às reformas. No início dos anos 1990, predominavam, segundo elas, os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia; já no final daquela década, os conceitos eram construídos em torno da justiça, equidade, coesão social, inclusão, empoderamento, oportunidade e segurança. Da política de educação para a competitividade, migrou-se para a de educação para o combate à pobreza. Além, segundo Oliveira (2011), de defenderem a coesão como estratégia fundamental para governabilidade dos sistemas educacionais nas sociedades mais fragmentadas.

A coesão é definida por valores e atitudes, tradições culturais e históricas. É do grau de coesão que depende o sentimento de pertencimento social, papel atribuído aos sistemas escolares e tarefa atribuída aos professores para desenvolver em seus alunos, na constituição dos Estados modernos (OLIVEIRA, 2011, p. 331).

Origem dos modelos de ciclo no Brasil

Elegeram-se os modelos de ciclo ligados à não reprovação no Brasil a fim de realizar o objetivo proposto no presente artigo. Verificou-se que este modelo foi influenciado - segundo Mainardes (2007) - tanto pelos organismos internacionais (FMI, UNESCO, OCDE dentre outros), quanto pelas reformas nos países ricos e pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, este último, possibilitado por um mundo globalizado:

[...] a retórica da globalização é significativa para compreender as justificativas para as reformas educacionais ou movimentos de renovação educacional e também a disseminação de políticas similares ao redor do mundo. (EDWARDS apud MAINARDES, 2007, p. 95).

A partir da consolidação do sistema seriado e da aprovação por desempenho no Brasil - por volta da década de 1890 - acompanhando-se tendência internacional, surgiram então os problemas de reprovação e evasão escolar, os quais foram se agravando com o passar do tempo, e por conseguinte, forçando as autoridades a pensarem em uma solução (MAINARDES, 2007).

Algumas discussões e propostas em torno da não reprovação nas primeiras séries escolares surgiram ao longo do começo do século XX, tendo sido apontadas como uma solução. Contudo, só a partir da década de 1950 e 1960 é que tais propostas se intensificaram, havendo intenso debate tanto no campo oficial como no pedagógico, impulsionado sobretudo pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944. No Brasil, esse cenário foi fortemente influenciado por três grandes tendências, a saber: 1) pela UNESCO – que recomendava, já na década de 1950, a promoção automática aos países com altas taxas de reprovação; 2) pela reforma francesa de 1990, que implantou uma política de não reprovação ligada à ideia de ciclos – seguida por Espanha, Portugal, Bélgica, Canadá e Suíça; e 3) pelo fluxo de ideias de autores como Philippe Perrenoud, também na década de 1990 (MAINARDES, 2007).

A ideia de ciclos, ainda segundo Mainardes (2007), circulou recentemente acoplada a duas outras: de ruptura com as práticas de reprovação e implantação de modelos alternativos

de escolarização; e de enfrentamento da exclusão social e promoção da igualdade de oportunidades.

Recepção e circulação dos modelos de ciclo

Como já exposto, no final do século XIX, ainda no início da República, o Brasil conseguiu estruturar o ensino seriado baseado na aprovação por desempenho, criando assim, os problemas da repetência e da evasão escolar, os quais se ampliavam conforme se expandia o número de vagas nas escolas; em outras palavras, tínhamos um problema e era necessário, portanto, encontrar uma solução.

Em 1920, o estado de São Paulo tenta solucionar o problema reduzindo o ensino primário para dois anos e mudando a idade obrigatória para adentrar ao primário - de 7 para 9 anos. Desta forma, pretendia atender a um maior número de estudantes, no entanto, realizou tais mudanças sem aumentar seu orçamento, uma vez que tal ampliação de recursos não seria possível naquele momento. Porém, a reforma foi logo revogada devido às violentas críticas que havia recebido. Segundo Nagle (2001), tais desaprovações se deram sobretudo porque a Reforma entrou em choque com os princípios dominantes à época:

A Reforma Sampaio Dória talvez seja uma das mais incompreendidas por que passou, na década de 1920. O que nela mais impressiona é a capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter fidelidade a determinados princípios doutrinários, que formavam o núcleo de pregação da época; isto é, princípios de natureza democrática e republicana – reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento – que apresentavam significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária (p. 271).

Azanha (1987) ratifica esse raciocínio e chama atenção para o fato de que mesmo aqueles que tinham um discurso democrático não conseguiram conceber uma prática que se coadunasse com o que apregoavam:

[...] a compreensão que ela [a Reforma Sampaio Dória] revelou deque não se democratiza uma instituição pública como a escola, sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no plano teórico parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino (p. 30).

Interessante notar que tal Reforma data da década de 1920, momento no qual - segundo Nagle (2001) - está se consolidando no Brasil a circulação das ideias escolanovistas, atreladas aos ideais de liberalismo e democracia.

A circulação desse ideário não foi, naquele momento, suficiente para alterar princípios e crenças educacionais da intelectualidade e tampouco do magistério, como nos mostram Azanha e Nagle:

O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomavam posição na defesa da política de ampliação de vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino (AZANHA, 1987, p. 32).

Nas décadas de 1950 e 1960, o debate em torno da busca de uma solução para a repetência e a evasão escolar - e, desse modo, atender uma maior parcela da população sem ampliar os gastos - se intensifica, momento no qual a UNESCO tem como política orientar os países com altas taxas de reprovação a implantar a promoção automática (MAINARDES, 2007). Como forma de propiciar a circulação de suas ideias, essa entidade promove conferências regionais, das quais participaram membros da intelectualidade brasileira, como por exemplo, Almeida Junior.

As autoridades oficiais se convenceram de que a promoção automática era a solução para esse problema e, assim, passam a defendê-la publicamente, como foi o caso de Anísio Teixeira e do Presidente da República Juscelino Kubitschek. Ambos se utilizavam do exemplo da implantação da promoção automática em outros países, nos quais tal ideário se encontrava atrelado à ideia de progresso e de modernidade; os intelectuais, por sua vez, faziam algumas ressalvas, mas aceitavam a ideia como solução para a repetência e a evasão escolar (MAINARDES, 2007).

Embora as discussões, na década de 1950, tenham se dado em torno do termo “aprovação automática”, as primeiras políticas relacionadas a esse tema evitaram tal expressão, dado que muitos professores, bem como o público em geral não a viam de forma positiva – para ambos, a aprovação automática representaria a queda da qualidade da educação (MAINARDES, 2007). Muito possivelmente, isso ocorreu em função de professores e público em geral não terem contato com os textos e documentos que veiculavam no meio acadêmico e oficial, defendendo a ideia de aprovação automática.

Com efeito, a primeira experiência política de não reprovação ocorreu com a Reforma da Educação Primária no Rio Grande do Sul (1958-1960), que substituiu a aprovação

automática pela classificação do aluno de acordo com a idade cronológica e o rendimento escolar. A segunda experiência (1959-1962) tomou corpo em apenas um Grupo Escolar experimental no estado de São Paulo - que utilizou a expressão “promoção por rendimento efetivo” - no qual as provas e exames não eram utilizados como critério de reprovação ou aprovação, mas como meio de diagnosticar quais deveriam ser os procedimentos a serem assumidos para com o aluno (tais como reagrupamento, revisão de conteúdos, etc.). A terceira experiência, no Distrito Federal (1963 até o final dessa década), definiu que a primeira e a segunda séries passaram a ser denominadas fase um, já a terceira, quarta e quinta séries formavam a fase dois, e a sexta série a fase três; nesse experimento, o aluno só saía da fase um depois de ser alfabetizado. A quarta experiência, no Pernambuco (1968), foi intitulada Organização em Níveis, na qual a reprovação foi eliminada das séries iniciais do ensino primário, que foi dividido em seis níveis e teve ampliação do tempo de aprendizagem por meio da reestruturação do currículo e eliminação da reprovação. Na quinta experiência, no estado de São Paulo (1969-1971), foi implementada a Organização em Níveis, como parte da reforma do ensino primário; nela, a reprovação foi eliminada da primeira e terceira séries do primário. Já a sexta experiência, no estado de Santa Catarina (1970-1984), foi chamada de Sistema de Avanços Progressivos e implantada em todas as escolas na primeira e quinta séries, gradualmente, atingiu todas as demais séries; nesse modelo, a reprovação era prevista somente na quarta e oitava séries, sendo que os alunos reprovados eram encaminhados para as classes de recuperação nas quais permaneciam por apenas um ano. A sétima experiência ocorreu no Rio de Janeiro (1979-1984) e ficou conhecida como Bloco Único, no qual a reprovação foi eliminada da primeira série do primário (MAINARDES, 2007).

Nota-se que, paulatinamente, a ideia de progressão automática - ainda que utilizando outros termos e com algumas variantes - foi sendo disseminada no Brasil a partir de várias reformas, construindo subsídios para outras reformulações mais amplas e duradouras. Também é válido destacar que a pesquisa de Mainardes (2007) aponta vários estudos que tanto denunciam falhas nas tentativas de implantação da progressão automática como dão destaque para a não concordância de muitos professores em relação a essa estratégia.

No final da ditadura militar, com a redemocratização do país e as já mencionadas experiências, possibilitou-se que o estado de São Paulo implantasse em 1984 o Ciclo Básico de Alfabetização, no qual eliminava-se a reprovação do primeiro para o segundo ano primário e criava-se algumas medidas adicionais (como reestruturação curricular, formação continuada para os professores, etc.). Logo em seguida, medidas semelhantes também foram implantadas em Minas Gerais (1985), Pará (1987) e Rio de Janeiro (1993). Desta feita, a ideia de

progressão automática aparecia revestida de uma política renovadora e democrática que estaria preocupada em eliminar a reprovação e a evasão a fim de melhorar a qualidade de ensino, haja vista o fato de que os estados em que foram implantados o Ciclo Básico de Alfabetização eram administrados por governadores da oposição, os quais prometeram, dentre outras coisas, melhorar a qualidade da educação (MAINARDES, 2007).

É interessante notar como a ideia de ciclo passa a circular acoplada à ênfase na aprovação como um direito democrático associado à ideia de ter mais tempo para aprender, no qual o processo de ensino-aprendizagem estaria centrado na criança (construtivismo) e não mais ligado à preocupação com os gastos relacionados à reprovação. Essa percepção é apropriada por um segmento progressista da oposição que a utiliza como bandeira de luta política de melhoria da educação pública.

O Ciclo Básico de Alfabetização teve grande repercussão, segundo Mainardes (2007),

Pelo fato de ser a primeira experiência de organização da escola em grande escala e de ter sido bastante explorado em pesquisas oficiais e acadêmicas, o Ciclo Básico de Alfabetização tornou-se uma referência para expansão do ciclo para os demais anos do Ensino Fundamental nos 1990, bem como para a incorporação dos ciclos como uma modalidade de organização do ensino na LDB de 1996 (p. 69).

Na década de 1990 - com a reforma francesa, sucedida por outros países da Europa, e com a circulação no Brasil de ideias de teóricos como Philippe Perrenoud dentre outros - o ideal de ciclos ganha uma versão mais radical, sendo conhecidos como ciclo de aprendizagem e ciclo de formação. Ambos, preocupados com a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e adequado às classes trabalhadoras, foram implantados no município de São Paulo (1992-1998) e em várias outras cidades governadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) , como, por exemplo, Belo Horizonte e Porto Alegre (MAINARDES, 2007).

Na versão mais radical, a ideia de ciclo aparece acoplada às tendências internacionais já citadas acima, quais sejam, de inclusão e de diminuição da seletividade, como alternativas de democratização da escola e do conhecimento.

A implementação dos ciclos de aprendizagem na cidade de São Paulo abrangeu - pela primeira vez - os oito anos do Ensino Fundamental, sendo seguida pelo estado de São Paulo, que implantou também os ciclos em todos os anos do Ensino Fundamental. Em nível estadual, porém, uma nova versão - menos radical e mais preocupada com a racionalização do fluxo de alunos e com a redução das taxas de reprovação -, isto é, a Progressão Continuada, serviu como modelo e foi implementada em seguida em outros estados (MAINARDES, 2007).

Segundo Freitas (2003),

A progressão continuada é herdeira da concepção conservadora-liberal, e os ciclos de formação estão mais ligados às propostas transformadoras e progressistas. No primeiro caso, a avaliação assume papel de controle e atua para implementar verticalmente uma política pública. No segundo caso, a avaliação assume papel de crescimento e melhoria da escola a partir de dentro – ainda que sob estímulo da política pública (p. 72).

Importante pontuar que a ideia de ciclos aparece como sugestão aos sistemas de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento produzido pelo Ministério da Educação em 1997. Em outras palavras, no campo oficial, a ideia de ciclos se sedimentou e se tornou consenso a ponto de o Estado brasileiro prescrevê-la em sua legislação (LDB) e o governo federal indicá-la nos seus documentos oficiais (PCN).

Segundo Araujo (2006),

Tal atitude é influenciada, em parte, pela política educativa decorrente de acordos firmados em março de 1990, na Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, realizada pela UNESCO, Unicef, Pnud, e Banco Mundial (...) (p.34).

Embora a ideia de ciclo esteja circulando já há algum tempo no Brasil, tenha se tornado consenso no campo oficial – haja vista a legislação – e tenha bastante aceitação no campo acadêmico, ela encontra resistência no terreno prático do magistério. Em pesquisa recente, Araujo (2006) constatou tal fato na rede estadual de Mato Grosso:

As entrevistas, apresentadas em forma de relatos orais, permitiram o levantamento e a análise dos dados, por meio dos quais se tornou possível refletir sobre o que se nomeia de pontos de resistência à organização curricular por ciclos de formação [...]. Em muitos casos, a resistência se manifesta quando o professor não se adapta às mudanças pedagógicas realizadas pelo sistema ciclado de ensino e demonstra estar bastante angustiado com relação a esse sistema. Algumas vezes, a resistência se dá de forma velada, nos casos em que o sujeito se mostra favorável à mudanças e, no entanto ao se aprofundar a conversa, nas entrevistas, as resistências afloram de alguma forma [...] (p. 34).

O motivo apontado pelos(as) professores(as) para resistirem à escola ciclada é o mesmo utilizado pelo poder público para implantá-la: a melhoria da qualidade da educação (ARAUJO, 2006).

Tanto os trabalhos de Mainardes (2007) como os de Araujo (2006) apontam dois motivos para resistência por parte do magistério, a saber: 1) os princípios educacionais dos mesmos, relacionados à educação tradicional (avaliação classificatória, reprovação e outros);

e 2) a ausência de infraestrutura da escola para implantação dos ciclos, ou seja, o distanciamento existente entre as intenções das políticas e sua real implementação.

Segundo Mainardes (2007), a partir da abordagem teórica do “ciclo de políticas” de Ball e Bowe, é possível afirmar que:

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas (p. 30-31).

A indicação da abordagem acima, a respeito do papel ativo dos(as) professores(as) e demais profissionais envolvidos no processo de educação formal, nos faz refletir acerca da necessidade de se investigar mais detidamente o cotidiano escolar e, assim, entender melhor aquilo que estamos chamando de resistência.

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 12).

Considerações finais

À guisa de considerações finais, podemos afirmar que, no Brasil, a ideia de ciclo, ligada à não reprovação, foi sofrendo interpretações conforme a situação histórica, os interesses, as disputas e as necessidades dos grupos envolvidos. Em vários momentos, foi se tornando política, bem como reinterpretadas por aqueles que as colocaram em prática. Na maioria das vezes, não foram elaboradas por aqueles que as executaram; portanto, os que a puseram em execução a recriaram segundo suas crenças, ou resistiram por entenderem ser algo estranho às suas realidades e ideais.

Baseados na teoria de “ciclos de políticas” de Ball, os autores Vidal, Gvirtiz e Bicas (2009) afirmam:

[...] que as políticas públicas são iniciadas nas discussões dentro e em torno de partidos políticos, governos e legislativo, nas redes sociais que os compõem. E constroem legitimidade não apenas no âmbito da argumentação, mas também do jogo que estabelecem com outros países, pela circulação das ideias e pessoas, empréstimos de políticas e compra e venda de soluções (p. 20).

Dessa forma, podemos afirmar que, embora seja uma ideia originada fora do país e em alguns momentos imposta por organismos internacionais, o conceito de ciclos teve aceitação em vista de uma clara demanda, qual seja, a necessidade de resolver o problema da repetência e da evasão escolar. Sua consolidação se deu por meio da reinterpretação elaborada por vários setores: magistério, intelectuais e o governo.

Referências

ARAÚJO, Marisa. I. B. **Resistência docente à escola ciclada**. Brasília: Líber Livro, 2006.

AZANHA, José M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia do ensino paulista. In: _____ . **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Acesso em: 11 fev. 2015. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. Cortez, 2011.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago 2004, p.423-460.

FREITAS, Luiz C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GHANEM, E. **Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final**. São Paulo, 2006. 588 p.

GIVIRTZ, S.; VIDAL, D.; BICAS, M. As Reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, D.; ASCOLANI, A. (org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada na educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

HILSDORF, M. L. Da circulação para circularidade: propagação e recepção de ideias educacionais e pedagógicas no Oitocentos brasileiro. In: PINTASSILGO, J; FREITAS, M.C. de; MOGARRO, M. J.; CARVALHO, M.C. (org.). **História da Escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990. 232p.

NAGLE, J. Iniciativas e reformas dos estados e do Distrito Federal. In: _____.
Educação e sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc. [online]**. 2011, vol. 32, n.115, p. 323-337. ISSN 0101-7330. Acesso em: 11 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. Cortez, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1989.

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: **Foro Los docentes, protagonistas del cambio educativo**, 2000, Bogotá. p.1-89.

Recebido em: 25/01/2017

Aprovado em: 20/06/2017