

CICLO DE POLÍTICAS: FOCANDO O CONTEXTO DA PRÁTICA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Iana Gomes de **Lima** – PPGEduc/UFRGS

Luís Armando **Gandin** – PPGEduc/UFRGS

Nesse artigo, temos como objetivo fazer uso do conceito de ciclo de políticas¹ (BOWE; BALL; GOLD, 1992) como lente teórica para a análise de políticas públicas educacionais. A opção pelo uso desse conceito busca superar binarismos entre o campo macro e microssocial, mostrando o quanto estes campos estão imbricados. Mais especificamente, usando a perspectiva do ciclo de políticas, focaremos no contexto da prática, buscando mostrar como a utilização desta concepção permite que a análise de políticas educacionais seja feita levando em conta as ações daqueles que normalmente são vistos apenas como destinatários dessas políticas. Buscaremos mostrar, com exemplos que provêm de uma pesquisa, como a concepção do ciclo de políticas, que busca romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, é ferramenta potente para entender as políticas educacionais como campos de luta e negociação.

A argumentação deste texto será feita a partir de uma pesquisa mais ampla sobre uma política educacional colocada em curso durante a gestão de Yeda Crusius como governadora do estado do Rio Grande do Sul (2007-2010), chamada de “Projeto de Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”. Nesse projeto, cada escola estadual passou a ter a opção de adotar, para os primeiros e segundos anos das séries iniciais, um programa de intervenção pedagógica. Os programas de intervenção pedagógica são mais conhecidos como sistemas apostilados de ensino ou sistemas de ensino (ADRIÃO et al., 2009). Segundo Adrião e demais autoras, os sistemas de ensino “[...] oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos” (ADRIÃO et al., 2009, p. 802). No projeto, esses programas foram oferecidos por três instituições: Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (RS). Com esse projeto, a Secretaria de Educação tinha como objetivo aplicar programas que tivessem foco na alfabetização e que, segundo o Governo, fossem

¹ No Brasil, o conceito de ciclo de políticas tem sido utilizado como ferramenta teórica em alguns trabalhos. Para informações mais detalhadas, ver exemplos: Dias (2009), Barretto (2009), Sudbrack; Duso (2009) e Barreiros (2003).

de comprovada eficácia no processo de aprendizagem, além de construir uma matriz de habilidades e competências para os primeiros dois anos das séries iniciais. Nesta pesquisa mais ampla, foi examinada a implementação do Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto (IAB)² em três escolas estaduais da cidade de Porto Alegre.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com seis professoras de três escolas estaduais de Porto Alegre que atuavam com turmas de 1º ou 2º anos das séries iniciais, em classes que haviam adotado tal metodologia e com as coordenadoras pedagógicas das três escolas investigadas. Além das entrevistas, também foram realizadas observações durante uma semana na sala de aula de cada professora, como forma de verificar como as docentes utilizavam o método e se existia algum tipo de prática que ia de encontro ao programa. A leitura dos materiais do Instituto foi utilizada como forma de conhecer e analisar os pressupostos do IAB em relação ao trabalho docente e à alfabetização e como forma de entender as dinâmicas esperadas pelo Instituto para a prática da sala de aula. Os materiais analisados foram os utilizados pelos alunos em sala de aula, os livros recebidos pelas professoras e que servem de manuais para o uso dos livros pelos alunos, os livros teóricos destinados às docentes e que trazem os pressupostos do IAB e de sua metodologia, os livros destinados à escola e à SEC para a implementação dos programas e o DVD de capacitação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização destinado às docentes.

No espaço deste texto, através de exemplos do campo da prática – contexto que será examinado de forma mais detalhada nesse artigo – temos o objetivo de mostrar as imbricações que há entre os contextos que compõem o ciclo de políticas, bem como mostrar a importância do contexto da prática e a não existência de uma hierarquização linear entre os três contextos.

Ciclo de políticas como ferramenta teórica

Os autores Bowe, Ball e Gold (1992) se dedicaram a estudar a relação entre o macro e o microssocial no que diz respeito às políticas educacionais. Bowe, Ball e Gold

² O programa do Instituto Alfa e Beto foi o único escolhido dentre os três programas oferecidos pelo governo devido à possibilidade de estudar mais escolas que tivessem aderido ao mesmo programa, aprofundando o estudo. Outro fator que levou a tal escolha foi que um número significativo de escolas havia optado pelo IAB e não pelos outros dois programas, o que foi avaliado como importante para ser examinado com um olhar mais atento.

(1992) elaboraram uma abordagem para estudar tais aspectos, que foi denominada de “ciclo de políticas”. Segundo Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

A citação acima auxilia a compreender o objetivo do “ciclo de políticas” como uma abordagem que se interessa por demonstrar a complexidade que permeia as políticas educacionais, mostrando a intersecção entre micro e macropolíticas. Cabe ressaltar, antes de entrar na discussão de fundo que nos propomos, que o objeto de análise nesse trabalho, o Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto não poderia, em princípio, ser categorizada como uma política pública. No entanto, durante a administração de Yeda Crusius como governadora (2007-2010), este programa foi utilizado como figura central de um projeto cujo objetivo era alfabetizar crianças de 1º e 2º anos das séries iniciais; ou seja, foi aplicado, pelo governo estadual como uma política. O uso do conceito de ciclo de políticas cabe nessa circunstância, considerando o programa do IAB como um dos elementos centrais da política posta em prática neste governo.

Tratar o programa desta forma faz sentido devido ao momento político pelo qual o Brasil passa e no qual a educação pública tem deixado de ser uma atribuição exclusiva do Estado. Na última década, principalmente, muitas políticas de cunho neoliberal tem sido colocadas em prática, repassando para a sociedade civil e instituições não-estatais a responsabilidade de prover a educação. Segundo Lopes e Macedo (2011), o uso do conceito de ciclo de políticas inclui a análise do papel do Estado. Nesse caso específico, o Estado é representado por uma instituição não-estatal – o IAB – que passa a ter a responsabilidade pela educação das crianças cujas escolas haviam adotado seu programa. Feita essa observação, tratamos agora de examinar a concepção do ciclo de políticas e seus três contextos.

O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Esse contexto é importante por ser o momento em que diferentes grupos discutem em torno dos objetivos das políticas e é quando esses grupos “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”

(MAINARDES, 2006, p.51). É possível perceber que o contexto de influência é o espaço no qual os grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem. Quando as políticas são elaboradas, diferentes grupos discutem e articulam-se em torno de suas finalidades no que diz respeito à educação, fazendo com que determinada política seja um acordo possível sobre os variados e muitas vezes contraditórios interesses desses grupos. Além disso, nesse contexto também há a influência de organismos internacionais e de temas globais nas políticas nacionais. É crucial enfatizar, no entanto, que as determinações de tais organismos são reinterpretadas por cada país, ou seja, elas não são simplesmente aceitas sem antes ver e negociar com as particularidades de cada local.

O contexto da produção de texto é o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar melhor articuladas com “a linguagem do interesse público em geral” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20) (tradução nossa). Portanto, aqui, se pode perceber, de forma mais clara, a conexão entre interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, através da conexão com os elementos que permeiam o senso comum. É importante dizer que, assim como os discursos hegemônicos, esses textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros. Apple (1995) auxilia no entendimento do contexto da produção de texto, mesmo não utilizando esse conceito. Ao analisar documentos que abordam diretrizes relativas à educação (*Paideia Proposal* e *A Nation at Risk*) e que esclarecem a falta de clareza e a contradição características desses textos, Apple (1995) afirma que para que esses documentos sejam eficientes precisam ter três características, denominadas pelo autor de “sistema de slogans”. A primeira característica é que o documento precisa ser um pouco vago para que diferentes grupos possam sentir-se acolhidos por suas propostas. A segunda característica, contudo, pode parecer um pouco contraditória em relação à primeira, porque diz respeito à necessidade do documento também ser, de certa maneira, específico. Isso significa que os documentos que abordam a educação, além de oferecerem elementos vagos que se conectam com necessidades de diferentes grupos, também precisam oferecer elementos específicos que se caracterizam como alternativas para as pessoas que estão envolvidas na prática. Tal necessidade diz respeito ao próprio objetivo de uma política pública que é uma determinada ação. Por fim, a terceira característica é que o documento deve ser atrativo, de modo que prenda o leitor e que ofereça a este um apelo e uma exigência de ação. Mesmo que esses documentos citados

(*Paideia Proposal* e *A Nation at Risk*) sejam teses sobre a educação, o que os diferencia dos textos que propõem políticas públicas educacionais e dos textos elaborados por instituições externas ao estado, como no caso dos documentos que descrevem a base teórica e os pressupostos do IAB, nos parece que o uso do conceito de “sistema de slogans” de Apple (1995) seja produtivo para entender o contexto da produção de texto. Os documentos analisados para a elaboração da pesquisa também precisam se conectar com as necessidades da população em geral e com os interesses das escolas e dos professores, o que significa dizer que fazem uso das três características do “sistema de slogans” de Apple (1995) e cabem ser analisados dentro do contexto de produção de texto de Bowe, Ball e Gold (1992). O uso do conceito de sistema de slogans auxilia na compreensão do quão complexo é a implementação de uma política educacional, salientando, por exemplo, como diferentes grupos estão envolvidos nesse processo. Os textos e discursos, assim, precisam atender às necessidades, desejos e anseios desses diferentes grupos, necessitando possuir características bastante específicas, que fazem deles, ao mesmo tempo, textos atrativos, vagos e afirmativos.

O contexto da prática, para Bowe, Ball e Gold (1992), é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante nesse contexto é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas. Bowe, Ball e Gold (1992) mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. Portanto, segundo esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão em âmbito microsocial, pois partes dos textos podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea (deliberadamente ou não) ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). No entanto, é preciso ter cuidado com essa ideia, pois se poderia afirmar, a partir desse pressuposto, que as noções de que a escola pública não é eficiente, não tem qualidade e de as políticas públicas não têm o sucesso que almejam derivam do fato de que as professoras agem por si próprias, não respeitando a política pública em si. Cabe ressaltar que as professoras não agem de forma totalmente autônoma e que, portanto, cumprem, sim, determinações políticas.

Na concepção do ciclo de políticas não existe uma hierarquização entre os três contextos, o que significa dizer que o contexto de influência não é mais importante que

os contextos da produção de texto e da prática para a elaboração e implementação de uma política. Isso é o que justifica o conceito de ciclo: a ideia é que os três contextos acabam por formar um movimento cíclico em que um influencia o outro, fazendo com que uma modificação ao longo do processo altere o ciclo como um todo. O ciclo de políticas poderia ser comparado ao ciclo da chuva, no qual não há uma parte que seja mais importante: o processo de evaporação é tão fundamental quanto à precipitação, por exemplo. No entanto, se algo alterar-se na evaporação, as demais etapas também sofrerão modificações. No ciclo de políticas o mesmo ocorre, isto é, a mudança não precisa ocorrer necessariamente no contexto de influência para que uma nova política seja originada, mas, por exemplo, a forma como a política é posta em prática pode alterar o que foi pensado pelos grupos hegemônicos no contexto de influência.

Seguindo o objetivo de nosso texto, de examinar a importância do contexto da prática como fonte de recomposições das políticas, examinaremos, a seguir, o caso concreto da pesquisa realizada no estado do Rio Grande do Sul quando da implantação da metodologia do Instituto Alfa e Beto nas escolas estaduais.

O contexto da prática e sua potencialidade reconfiguradora

Durante o ano de 2009, primeiro ano em que os programas de intervenção pedagógica puderam ser adotados por qualquer escola estadual do Rio Grande do Sul, os materiais do IAB tinham um determinado formato. Em 2010, eles foram modificados devido às considerações do corpo docente que o havia utilizado em 2009. A fala de uma das professoras entrevistadas trata desse aspecto:

| |
|---|
| Elisa ³ – A gente está no segundo ano, então a gente sempre tá passando para as gurias da Coordenadoria Regional de Educação, numa reunião de avaliação de final de ano, as nossas críticas. Por exemplo: ano passado só tinha livro de português, não tinha matemática e não tinha ciências, a gente que fazia por conta. Esse ano foi introduzido ciências e matemática. |
|---|

A pessoa responsável pela supervisão da implementação dos programas do IAB nas escolas estaduais do RS também trata sobre as mudanças que o Instituto fez em seus materiais:

³ Como forma de preservar a identidade das professoras, os nomes utilizados no trabalho são todos fictícios.

Pesquisadora – E em relação aos livros de matemática e ciências, por que essa mudança, Cristina?

Cristina – Exatamente pela necessidade que os professores sentiram de ter isso de uma forma mais fortalecida, porque nos livros anteriores a matemática vinha, mas de uma forma mais leve. Se trabalhava os conceitos matemáticos, mas não com exercícios tão contundentes com um tempo tão significativo para isso, e a gente sempre teve muita queixa dos professores, apesar de que, nas avaliações externas, não se percebe um decréscimo da aprendizagem deles na matemática. Mas, pela insistência dos professores, o João entendeu que seria importante inserir esse processo.

O que se pode perceber, nas duas falas acima, é a importância do contexto da prática para a resignificação da política implementada. Esse exemplo demonstra que os sujeitos que concebem a política ou os efeitos desta são desafiados a repensar o conteúdo e a forma dos projetos de intervenção em função das pressões exercidas pelo contexto da prática. O processo de implementação da política, com suas contradições, sucessos e fracassos e a ação dos sujeitos que implementam a política no campo microsocial acaba sendo fonte de modificações da política. A mudança dos materiais do IAB só foi realizada devido às solicitações dos professores. Uma visão que pensa a política como algo vertical e não cíclico não é capaz de dar conta desta complexidade e simplifica o processo de uma política em curso.

As professoras entrevistadas mencionaram que houve mudanças não só nos materiais, mas também na forma do programa ser aplicado em sala de aula. Segundo duas professoras, no primeiro ano de uso da metodologia, havia muitas restrições por parte do IAB e da SEC para a aplicação do programa em sala de aula: não era permitido materiais que não estivessem no livro (por exemplo, caderno e folhas de atividades elaboradas pelas docentes) e os conteúdos deviam ser ensinados exclusivamente através da metodologia. No ano de 2010, as professoras mencionaram que sentia uma abertura maior por parte da SEC e do próprio IAB que permitiu o uso do caderno e de folhas de atividades. A professora Fernanda acredita que isso ocorreu porque a SEC e o IAB perceberam que, na prática, o programa não funcionou da maneira como havia sido proposto, necessitando, assim, rever alguns aspectos.

O uso dos programas traz em si a ideia de que tais programas possibilitam que todas as crianças tenham acesso ao mesmo ensino e, além disso, de que por se tratarem de programas que são elaborados por instituições não-estatais trariam mais qualidade ao ensino público (inserindo a lógica do privado no público). É provável que pais de classes trabalhadoras, ao serem questionados se gostariam que seus filhos tivessem escolas com a mesma qualidade de crianças de classe média ou classe alta,

respondessem que sim. Essa resposta se conecta à própria questão de que o privado é sempre visto como melhor que o público e com elementos de bom senso que são reforçados diariamente pelos grupos da direita e por muitos veículos midiáticos, isto é, que as escolas privadas, no Brasil, em geral, são melhores que as públicas.

No contexto da prática, é possível verificar que o ensino não é exatamente igual em todas as escolas, tampouco ao que é preconizado nos programas. Um ensino padronizado e homogêneo em todas as escolas estaduais que adotaram os programas do Alfa e Beto acaba sendo falso. Uma das principais formas de tentar a homogeneização do ensino e de controlar a implementação do programa em sala de aula é através das avaliações sistemáticas do programa. Ao longo do ano, são aplicadas quatro provas – as mesmas em todas as escolas brasileiras que utilizam o programa. Os resultados desses testes são enviados para a 1ª CRE, no caso de Porto Alegre, que verificam os resultados, analisando como as crianças estão se desenvolvendo segundo o método. Depois, esses dados são enviados para o IAB. Portanto, a aplicação correta dos testes, conforme as indicações do próprio IAB, é essencial para que se possa verificar o quanto as crianças estão aprendendo, pois, para o próprio Instituto, essa é a forma de mensurar a aprendizagem e de verificar se o professor está realizando um bom trabalho. Esse segundo aspecto fica claro, quando da análise do contexto da produção de texto, em que são trazidas afirmações, em várias partes dos manuais, de que, grande parte das vezes, as dificuldades de aprendizagem são, na verdade, dificuldades do professor.

No caso dos 1º anos, é a supervisão quem deve aplicar os testes nos alunos 1º ano. A professora Elisa – que, no ano de 2010, trabalhava com um 1º ano no turno da manhã e era coordenadora da educação infantil e das séries iniciais no turno da tarde na mesma escola – é quem aplica os testes de 1º ano dos alunos da tarde. Segundo as indicações que vêm no próprio teste e do DVD de Capacitação do IAB para o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, a pessoa que aplicar os testes no 1º ano deve ter um relógio para marcar o tempo que cada criança leva para realizar determinadas atividades. No entanto, a professora Elisa, diz não ser rígida quanto à questão do tempo, mostrando, também, a existência de uma reflexão em termos pedagógicos:

Elisa – A gente faz assim: eu aplico o teste nas turmas da tarde. Eu não dou tanta relevância ao tempo, de ficar marcando no relógio. Se o aluno está lendo com fluência e está entendendo o que ele está lendo, pois tem crianças que leem super rápido, têm uma excelente entonação e um excelente ritmo e, às vezes, não compreendem o que estão lendo porque tem uma preocupação de ler muito rápido. Tem a criança que lê de uma forma mais pausada, que, de repente, vai extrapolar o tempo recomendado, mas que ele vai lendo, vai pensando e quando chega ao final, sabe responder aquilo que ele leu.

Então, eu não acho que este tempo seja tão relevante assim. Então, eu procuro seguir, mas sem tanta rigidez.

A ideia é que os testes padronizem o nível de aprendizagem dos alunos em todo o Rio Grande do Sul. Como são as mesmas provas e os mesmos testes que são aplicados em todas as escolas brasileiras que usam a metodologia do IAB, através do resultado dessas provas, seria possível comparar as escolas e estabelecer um padrão de ensino em cada estado. No entanto, esse padrão não é totalmente real, pois o que é indicado não é aplicado da mesma forma em todas as escolas. A bandeira de homogeneização do ensino tão utilizada pelos grupos hegemônicos que defendem a adoção de programas de intervenção pedagógica não é vivenciada desta forma nas escolas estudadas. Os programas possuem os mesmos livros para todas as escolas e os mesmos processos avaliativos. No entanto, as escolas não têm as mesmas condições estruturais, nem atendem a alunos provenientes de uma mesma classe social. Tais fatos fazem com que, na prática, essa homogeneização não seja possível e, inclusive, acentue as desigualdades sociais e educacionais.

No caso da aplicação dos testes do 1º ano, o papel da supervisão é fundamental. No entanto, das três escolas que foram objeto desta pesquisa, apenas uma tinha uma supervisora. Isso prejudicava a plena implementação do programa. Essa dificuldade foi apontada pela diretora de uma das escolas:

Renata – Não houve, para as escolas que optaram [referindo-se às escolas que optaram por uma metodologia], um olhar para a estrutura dos recursos humanos que é necessária à implementação desse processo. O método não se preocupou em dizer, para a Secretaria de Educação, que a aplicação do método exigia uma estrutura. Ter coordenação pedagógica, ter inclusive profissionais outros na escola para poder ajudar. Porque se os testes, que são em número de seis no ano⁴, não podem ser aplicados pela professora, quem é que aplica teste? Quem aplica estes testes são profissionais outros. Quem são os outros? Supervisão e direção. Bom, e a escola que não tem? Tinha e depois não teve? Tem escola que a diretora tem que fazer todas as coisas. Nós temos vice de turno, mas, ainda assim, nós temos outros níveis na escola. Não temos só o Ensino Fundamental e Séries Iniciais que é o caso de algumas escolas, que a escola toda gira em torno disso. A nossa escola é básica, tem todos os níveis. [...] Não houve a preocupação de ao vender o projeto, que começou com venda, de garantir uma estrutura necessária para colocar.

Essa escola precisou contar com o apoio da CRE para a aplicação dos testes. A diretora solicitou esse auxílio e foi atendida na aplicação de um dos testes. No entanto,

⁴ No ano de 2009, era seis o número de testes aplicados no 1º ano. A partir de 2010, os testes passaram a ser quatro.

por a 1ª CRE contar com apenas duas pessoas para o atendimento das 111⁵ escolas de Porto Alegre que trabalham com o Alfa e Beto, a diretora foi informada que a Coordenadoria não poderia mais ir à escola ajudá-las na aplicação dos testes, pois outras instituições escolares estavam com esse mesmo problema.

Tal dificuldade foi também diagnosticada pelo IAB, que exerceu uma pressão na SEC, no final de 2009, exigindo que as escolas que estavam sem supervisoras tivessem seus cargos ocupados por essas profissionais. Graziela, da 1ª CRE, abordou a importância da supervisora nas escolas, afirmando que para as professoras desenvolverem um bom trabalho era fundamental o apoio constante da supervisão. Graziela também afirmou que, no final de 2010, quando as escolas receberam supervisoras, ela sentiu diferenças em seu trabalho na CRE, pois não precisou mais cobrar de forma tão sistemática a entrega mensal dos anexos com as informações necessárias para que a CRE acompanhe o desenvolvimento do programa nas escolas.

O exemplo acima demonstra que existe entre os grupos que compõem o contexto de influência interesses contraditórios que complexificam a implementação de uma política. Nesse caso, o Governo do Estado do RS tinha como objetivo, durante a gestão de Yeda Crusius, diminuir os gastos com a educação, sendo uma de suas políticas a diminuição dos recursos humanos nas escolas. No entanto, o Instituto, preocupado com a boa implementação de seus programas nas escolas, exigia que mais profissionais fossem colocados nas instituições escolares. Essa necessidade, por sua vez, só surgiu a partir do contexto da prática, pois, no contexto de influência, esse não havia sido um problema previamente diagnosticado. Aqui, há o caso de uma rearticulação política a partir da prática da sala de aula.

Ainda sobre as avaliações, que são fundamentais para a verificação por parte da SEC e do IAB sobre como o programa está sendo colocado em prática, foi possível observar a aplicação de testes nas turmas de 2º anos nas escolas estudadas. No caso dos 2º anos, era a própria professora quem aplicava a prova, entregando-a para os alunos que deveriam fazê-la de forma individual. No entanto, em uma das instituições escolares, a professora fez a prova de forma coletiva. Em um primeiro momento, a avaliação foi feita de forma individual. Após a correção, quando a professora viu que os alunos haviam errado muitas questões, ela fez com as crianças uma revisão da prova de

⁵ Dados fornecidos pela SEC referentes ao ano de 2010.

forma coletiva. Os dados enviados para a SEC foram aqueles obtidos após essa revisão. Ao ser questionada sobre esse fato, a professora responde da seguinte forma:

Pesquisadora – E o fato de tu teres feito a revisão junto com eles. Como fica isso em termos de avaliação junto a SEC?

Lívia – A SEC não vai saber. Porque eu acho que meus alunos aprenderam. A prova nada mais é do que fazer para ver como estão os alunos. O interessante é tu refazerem pra que eles aprendam, aquilo que eles não conseguiram fazer. Eu já senti, mais ou menos, a temperatura, porque eu vi os testes antes.

Na continuidade da conversa, a professora é questionada sobre como ficam esses dados perante a Secretaria:

Pesquisadora – E como tu avalias isso? Porque todas as escolas têm esse mesmo teste e as outras professoras têm as mesmas orientações que tu tens sobre como corrigir estes testes. Como ficam os resultados perante a SEC? Tu achas que são muito diferentes ou não?

Lívia – Lá na outra escola, elas não precisaram fazer uma pausa, como nós fizemos, pra revisar [referindo-se aos conteúdos já trabalhados] porque os testes haviam sido considerados abaixo da média. Então eu não sei até que ponto... Porque assim: ao mesmo tempo em que eles dão o roteiro, eles também deixam muito livre pra tu avaliarem e ver qual é o perfil da tua turma. Porque tu não sabes se, na realidade, aqueles que foram muito bem realmente foram muito bem.

Da fala acima, dois aspectos são relevantes, no que se refere ao tema do presente texto. O primeiro é que a professora se remete à cobrança que existia por parte do IAB sobre as notas dos alunos. Na escola dessa professora, foi preciso revisar lições anteriores em função das notas dos alunos. Esse pedido foi feito pela 1ª CRE mediante a análise dos primeiros testes realizados no 2º ano dessa escola. Uma hipótese para que a professora tenha revisado coletivamente com os alunos o segundo teste é exatamente a pressão que ela e a escola poderiam sofrer se tivessem novamente notas ruins no segundo teste. Na visão dessa docente, a revisão coletiva garantiria notas melhores e nenhum tipo de cobrança em relação à professora e nem em relação à escola. Outro aspecto importante a ser destacado é quando a professora fala a respeito da forma de avaliar os alunos, mencionando que cada professora é livre para corrigir os testes conforme os seus pressupostos. O que ocorre é que essa professora coloca em dúvida a forma como outras professoras – de sua e de outras escolas – corrigiam as provas, se elas eram realmente fiéis às indicações do IAB ou se elas acabavam interferindo nos resultados.

Esse caso não teve conhecimento por parte da SEC e nem por parte do IAB, não havendo, assim, nessa instância, desencadeamentos por parte das instituições em relação

à professora e à escola. É possível pressupor, no entanto, que se houvesse por parte da SEC e do IAB um olhar atento aos dados informados por cada escola⁶, poderia verificar-se, por exemplo, que alguns alunos que antes não tinham um bom desempenho escolar nos testes, melhoraram suas notas de forma surpreendente. Isso poderia alertar os responsáveis pelo programa sobre problemas na implementação, o que provavelmente provocaria uma reformulação nas práticas de controle sobre o trabalho docente.

O que este último exemplo ilustra é a possibilidade do contexto da prática ser o desencadeador de reformulações na política proposta, com novos mecanismos de controle e maiores garantias de que os princípios concebidos nos contextos de influência e de produção de textos sejam “melhor” implementados. Também permite pressupor que novas formas de garantir a legitimidade da política tenham que ser encontradas a partir das re-acomodações e resistências vividas no contexto da prática.

Considerações finais

O conceito de ciclo de políticas é uma concepção que permite analisar de forma complexa as políticas educacionais, enfatizando a relação entre os âmbitos macro e microsociológicos, que se dá não de forma direta, causal ou linear. Essa teorização exige do pesquisador uma análise que supera certo determinismo presente em grande parte da análise sobre políticas públicas, que foca somente nos contextos de influência e de produção de textos e ignora as ressignificações e novos rumos que as políticas precisam tomar quando desafiadas (abertamente ou não) no contexto da prática. Nesse sentido, nosso texto procurou enfatizar a necessidade de, como analistas de políticas educacionais, tenhamos um olhar mais atento ao que ocorre no contexto da prática, enfatizando a ação dos sujeitos – professores, funcionários, pais e mães, alunos – na ressignificação e coprodução dessas políticas. Tal percepção é essencial para o

⁶ Na pesquisa, pode-se verificar que não havia o controle pretendido por parte da SEC e do IAB sobre os dados enviados pelas escolas em relação ao andamento do programa e nem à implementação do programa nas escolas. Essa falta de controle tinha como um dos principais motivos a falta de recursos humanos na Secretaria e no Instituto: na SEC havia duas pessoas responsáveis pelas 111 escolas que adotaram o programa do IAB no ano de 2010; e uma pessoa do IAB responsável por todas as escolas do Rio Grande do Sul.

entendimento de que as políticas não são implementadas de forma direta e livre de contradições e contestações. Esse processo é sempre permeado de disputas. O contexto macrossocial e o contexto microssocial se conectam a partir da interação dos sujeitos com as políticas. Isso coloca em cheque uma noção objetivista que assume ser o contexto macrossocial que determina o micro. Mas não nos entendam mal: não defendemos que os atores que atuam nas escolas modificam o contexto de forma livre e totalmente autônoma. Contextos macro e micro, no âmbito educacional, estão profundamente imbricados pela relativa autonomia que os professores – e demais atores – possuem nas escolas e pela forma como se relacionam com as políticas educacionais. O exemplo da pesquisa que trouxemos ilustra esta complexidade e atesta a utilidade do ciclo de políticas como ferramenta de análise e método de entendimento da realidade educacional. Mais pesquisas que utilizem essa concepção podem mostrar ainda mais sua potencialidade e seus possíveis limites.

Referências

ADRIÃO, Theresa et al. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O sistema nacional de avaliação da educação básica: vínculo entre avaliação e currículo**, 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/O_sistema_49.pdf

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, p. 493-506, 2009.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**, 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SUDBRACK, Edite Maria; DUSO, Ana Paula. **Análise à Luz do ciclo de políticas: uma contribuição às políticas educacionais**. In: XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009. XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009.