

## Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais

Development of educational policy discourses along the time: epistemological elements for the analysis of the official text recontextualization process

Desarrollo de los discursos de las políticas educativas a lo largo del tiempo: contribuciones epistemológicas para el análisis del proceso de recontextualización en textos oficiales

Viviane Gualter Peixoto da Cunha\*  
Maria Inês G. F. Marcondes de Souza\*\*

**Resumo:** O artigo discute o desenvolvimento da análise crítica das políticas educacionais, concentrando-se nas contribuições teórico-analíticas da perspectiva *pós-estruturalista* de Stephen Ball e sua procedência e articulação com o conceito de *recontextualização do discurso* de Basil Bernstein (1996) para a captação do surgimento e desenvolvimento dos discursos de políticas educacionais ao longo do tempo. Com base nesses referenciais, apresentamos uma pesquisa sobre a trajetória de 14 anos da política de organização da escolaridade em ciclos, em uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro, na qual analisamos o processo de recontextualização do seu discurso nos textos oficiais. Essas abordagens foram relevantes na medida em que nos permitiram compreender a política inserida em processos de disputa por significados, portanto instável e sujeita a variadas finalidades em seus discursos.

**Palavras-chave:** Análise crítica de políticas. Textos da política. Recontextualização de discursos.

**Abstract:** This study discusses the development of education policy critical analysis, focusing on theoretical and analytical contributions of *poststructuralist* perspectives proposed by Stephen Ball and its origin and articulation within the concept of

---

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: <viviane-gpeixoto@yahoo.com.br>

\*\* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: <mim@puc-rio.br>

*recontextualization of discourse* proposed by Bernstein Basil (1996) to capture the emergence and development of educational policy discourses over time. Based on the references provided, research is presented into the history of 14 years of the schooling organized in cycle policy, in a municipal system of the state of Rio de Janeiro, in which the process of recontextualization of discourses included in official texts is analyzed. These approaches were relevant in that they allowed the researchers to understand the policy within the processes of disputes over meaning, therefore, unstable and subject to several different objectives in its discourses.

**Keywords:** Critical policy analysis. Policy texts. Recontextualization of discourses.

**Resumen:** El artículo propone una discusión del desarrollo del análisis crítico de las políticas educativas concentrándose, en las contribuciones teórico-analíticas de la perspectiva *posestructuralista* de Stephen Ball y su origen y articulación con el concepto de *recontextualización del discurso* de Basil Bernstein (1996) para la interpretación del surgimiento y desarrollo de los discursos en políticas educativas a lo largo del tiempo. Basándonos en las referencias indicadas, presentamos una investigación sobre la trayectoria de 14 años de la política de organización de la escolaridad en ciclos, en una red de escuelas municipales del estado de Rio de Janeiro. En la cual analizamos el proceso de recontextualización del discurso en los textos oficiales. Estos abordajes fueron relevantes en la medida en que nos permitieron comprender la política inserta en los procesos de disputa por los significados, por lo tanto inestable y sujeta a las variadas finalidades en sus discursos.

**Palabras clave:** Análisis crítico de la política. Texto de política. Recontextualización del discurso.

## Introdução

Diversos autores têm buscado analisar criticamente o campo de pesquisa em políticas educacionais no contexto brasileiro (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; MAINARDES, 2009; BARRETO, 2008; SANTOS; AZEVEDO, 2009). De forma geral, esses autores indicam que:

(a) a existência de estudos críticos sobre as políticas educacionais no Brasil que apontam suas contradições práticas acerca dos processos implantados emergiu, especialmente na década de 80, quando o país passou por um processo de abertura política/redemocratização. Portanto, constitui-se um campo ainda bem recente (SANTOS; AZEVEDO, 2009);

(b) as pesquisas desse campo, apresentadas entre o período de 1993-2000 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> O Grupo de Trabalho (GT) da ANPED destinado à publicação nesse campo é: Estado e Política Educacional.

revelavam uma característica heterogênea, o que, embora positivo devido à inclusão de diversos temas, constituiu-se problemático no que se refere ao refinamento de instrumentos analíticos/ teórico-metodológicos consistentes e com maior grau de delimitação dos estudos (AZEVEDO; AGUIAR 2001);

(c) os estudos sobre políticas educacionais produzidos no contexto nacional que utilizam abordagens e discussões metodológicas publicadas na literatura internacional (em inglês ou francês) ainda são insuficientes diante da ampla produção nesse campo (MAINARDES, 2009);

(d) a influência da tradição marxista de análise - referência hegemônica nas ciências sociais até o final dos anos 80 - prevalece nas pesquisas sobre políticas educacionais apresentadas na ANPEd. Dessa forma, mesmo com ampla difusão dos enfoques *pós-estruturalistas* e *pós-modernos*, enquanto contribuições epistemológicas do contexto internacional, as pesquisas tendem a apresentar uma característica de análise fortemente determinista e comumente não consideram as mediações, conflitos e contradições que envolvem as políticas educacionais (BARRETTO, 2008).

Embora o objetivo deste artigo não seja explorar plenamente essas questões, por intermédio da contextualização acima, argumentamos que as contribuições teórico-analíticas aqui apresentadas adquirem sentido e importância na medida em que buscamos explorá-las como subsídio epistemológico para o campo, especialmente em torno da análise crítica do desenvolvimento de discursos veiculados em textos oficiais de políticas educacionais ao longo do tempo.

Para tanto, buscamos nos concentrar de modo particular na perspectiva epistemológica *pós-estruturalista* do inglês Stephen Ball. A conceituação de perspectiva epistemológica aqui assumida sustenta-se na explicitação de Tello (2012, p. 57):

[...] entendemos por Perspectiva Epistemológica para el caso de las investigaciones en política educativa como decisión la cosmovisión que el investigador assume para guiar la investigación. [...] Ejemplo de perspectivas podrían ser el marxismo, neo-marxismo, estructuralismo, pos-estructuralismo, existencialismo, humanismo, positivismo y pluralismo.

Dada à relevância que a perspectiva epistemológica adquire neste texto, consideramos importante ressaltar ainda que, embora os estudos recentes de Stephen Ball sejam caracterizados por um pluralismo teórico/metodológico - já que emprega uma variedade de esquemas analíticos para compreender, interpretar e explicar o objeto de estudo -, é a perspectiva epistemológica *pós-estruturalista* que norteia suas investigações. Essa afirmação corrobora com o apontamento de Tello e Mainardes (2012, p. 23):

Pero no consideramos, como lo hace Ball (2007) que su perspectiva epistemológica sea la del pluralismo porque posee ‘conceptos analíticos que serán potentes y maleables’, dado que la potencia y maleabilidad de un concepto analítico se puede encontrar en otras perspectivas. Y, por otro lado la perspectiva pluralista no asume la dimensión estructural como parte de su análisis ni busca comprender las relaciones sociales y económicas, sí lo hace con las relaciones discursivas.

As contribuições da perspectiva *pós-estruturalista* de Stephen Ball, exploradas neste texto, têm como procedência e articulação o conceito de *recontextualização do discurso* de Basil Bernstein (1996) enquanto subsídio para a captação do processo de transformação e reelaboração dos textos/os discursos de políticas específicas de um contexto para outro. As contribuições propõem uma análise crítica<sup>2</sup> das políticas educacionais – através de discursos e textos – a fim de estimular investigações capazes de capturar as desigualdades produzidas em decorrência das políticas educacionais, por meio de uma compreensão da estruturação e disputa pelo poder e controle que as envolvem, bem como suas implicações e inadequações para promoção da justiça social (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Endossamos essa reflexão por intermédio da apresentação de nossa pesquisa de doutoramento<sup>3</sup>, realizado na PUC-Rio, no período de 2009-2013, cujo objetivo foi apreender o processo de recontextualização do discurso pedagógico em textos oficiais da política de organização da escolaridade em ciclos, no decorrer de sua trajetória de 14 anos de desenvolvimento. Com base nos referenciais aqui apresentados, argumentamos na pesquisa sobre a necessidade de analisar a política inserida em um processo de disputa por significados. Desse modo, procuramos mostrar que a implantação e continuidade de uma política educacional – que em sua origem discursiva se ancora em princípios de um projeto de educação democrática - não são suficientes para garantir alterações, no contexto educacional em que é desenvolvida, em prol da justiça social. Isso porque a política está sujeita a recontextualizações (BERNSTEIN, 1996). Conforme

---

<sup>2</sup> Isto é, sustentada nos fundamentos da teoria crítica e sua ampliação via teoria pós-crítica. A teoria crítica compreende que as desigualdades produzidas no contexto educacional se dão por intermédio das políticas educacionais implantadas pelo Estado envolvidas em relações de poder e controle dos grupos dominantes a partir de interesses econômicos e políticos. No que se refere à teoria pós-crítica, a produção das desigualdades no contexto educacional são identificadas não apenas nesses aspectos mas também nas relações de poder e controle cultural, étnico, de gênero. Nessa direção, embora a demarcação epistemológica de Stephen Ball, autor referente neste texto, seja *pós*, logo, “posterior a”, ele não substitui os dispositivos analíticos postos pela teoria crítica (relativos à ideologia, classe social, emancipação, entre outros) por aqueles ampliados pela teoria pós-crítica (relativos à identidade, diferença, cultura, subjetividade, discurso, entre outros) (SILVA, 1999).

<sup>3</sup> A tese realizada foi intitulada: “Trajetória da Política de Ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói (2009-2012): análise do processo de recontextualização dos discursos pedagógicos nos textos oficiais”. Orientada pela profa. Maria Inês G.F. Marcondes de Souza. Realizada sob a concessão de bolsa do CNPq.

sustentado por Bernstein (1996), a movimentação do texto/discurso em diferentes contextos/espacos e ao longo dos anos/tempo permite com que a “ideologia atue” por meio de influências em torno das finalidades educacionais disputadas. Desse modo, uma política está sujeita a interpretações discursivas a que se atribuem modificações, simplificações, acréscimos e/ou associações de vertentes de diferentes matizes teóricas e ideológicas (LOPES, 2005).

O artigo está organizado em dois eixos. O primeiro oferece uma breve discussão expondo nossas demarcações epistemológicas fundamentadas na perspectiva *pós-estruturalista* de Stephen Ball e no conceito de recontextualização de Basil Bernstein. Com base nesses referenciais indicados, o segundo eixo apresenta suas contribuições por intermédio da pesquisa realizada.

## **Nossas demarcações epistemológicas para empreender a análise da política**

A explicitação do posicionamento epistemológico do pesquisador de políticas educacionais tem sido um assunto defendido por autores que se debruçam no campo<sup>4</sup> sobre variadas justificativas: (a) a indispensável compreensão da não neutralidade do conhecimento neste campo; (b) o relativo “silêncio sobre valores” (LYNCH, 2001 apud GEWIRTZ, 2007, p. 9) revelado nos estudos; (c) a necessidade da “reflexividade epistemológica” (TELLO; 2012) e a “reflexividade ética” (GEWIRTZ, 2007) do pesquisador sobre seu próprio processo de investigação. Essas ideias defendidas se sustentam no argumento de que as pesquisas sobre as políticas educacionais podem contribuir tanto para “legitimar ou intensificar situações e condições de opressão e desigualdade ou, ao contrário, desvelá-las e problematizá-las” (MAINARDES et al., 2011, p. 151).

Nessa direção, Tello e Mainardes (2012) entendem que o não posicionamento explícito dos pesquisadores acaba revelando, em seus trabalhos, análises sob uma perspectiva pseudoneutra ou positivista independente do contexto social e cultural. Sobre o assunto, Ball (2006) também sustenta que o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, caracteriza-se politicamente e é densamente relacionado à administração das questões sociais e políticas. O autor defende o seguinte:

A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um *status* neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso. Tendo dito isso, a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da

<sup>4</sup> Gewirtz, 2007; Ball, 2006; Tello e Mainardes, 2012; Tello, 2012.

reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas. (BALL, 2006, p. 18).

Por intermédio dessas orientações, ao optarmos por analisar uma política educacional específica, buscamos explicitar a perspectiva pós-estruturalista como norteadora de nossa análise. O pós-estruturalismo se constrói sob o intento de questionar “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” (LOPES, 2005, p. 53).

De acordo com Tello e Mainardes (2012), o pós-estruturalismo questiona a intenção da perspectiva estruturalista<sup>5</sup> de revelar-se ideologicamente neutra pelo fato de analisar apenas as “estruturas”, sem considerar as “subjetividades”. Nesse sentido, o pós-estruturalismo<sup>6</sup> defende que “el análisis de la realidad no se pueden dejar a un lado cuestiones como las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos que son parte de ‘las estructuras’ sociales, políticas y económicas” (TELLO; MAINARDES, 2012, p.16).

Vale considerar, ainda, que o pós-estruturalismo caracteriza-se pela importância que atribui à análise dos discursos das políticas. Na concepção foucaultiana, da qual Stephen Ball se apropria em sua abordagem, a análise de discurso necessita promover a compreensão da utilização da linguagem em relação a questões históricas e sociais. Desse modo, conforme destacado por Foucault (1999 apud TELLO; MAINARDES, 2012, p. 16), “el discurso no se centra en las palabras que utilizamos para designar a las cosas, sino por el contrario, en el modo en que las palabras construyen las realidades a las que se refieren como ejercicio de poder”.

Oliveira e Lopes (2011, p. 29) afirmam que a centralidade à noção de discurso atribuída por Foucault em seus estudos tem como objetivo “questionar a linguística formal que identifica o discurso como um conjunto de signos, com significantes referidos a determinados significados quase sempre ocultos e distorcidos e no interior dos quais era possível encontrar, intocada, a verdade que a análise do discurso pudesse revelar”.

De que modo, então, a análise de políticas se assenta na perspectiva do pós-estruturalismo?

---

<sup>5</sup> Entende-se por este termo todo método ou processo de pesquisa que, em qualquer campo, faça uso do conceito de *Estrutura* em um dos diferentes sentidos que lhe é atribuído. Em sentido restrito e específico, a Estrutura é um plano hierarquicamente ordenado, ou seja, uma ordem finalista intrínseca destinada a conservar o máximo possível seu plano (ABBAGNANO, 2007, p. 376). Segundo Japiassu e Marcondes (2001) trata-se de uma doutrina filosófica que considera a noção de estrutura fundamental como conceito teórico e metodológico que tem como procedimento a determinação e a análise de estruturas.

<sup>6</sup> O pós-estruturalismo se organiza aprofundando ou visando a superar princípios do estruturalismo (LOPES, 2005, p. 52).

As análises de políticas, numa perspectiva pós-estrutural, não podem deixar de considerar a atuação dos sujeitos e as relações de poder entre eles, independente do contexto/campo em que atuam. As políticas não podem ser analisadas com o intuito de se extrair uma verdade revelada em seu texto/discurso; ao contrário, precisam ser consideradas envolvidas em um processo de produção de significados, portanto, sem adquirir sentido fixo, universal, conforme sugere o paradigma estruturalista. Na concepção de Maguire; Ball (2007), políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos. Os autores explicam:

Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. Palavras são ordenadas e combinadas em formas particulares e outras combinações são deslocadas ou excluídas. [...] Discursos então sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de auto-percepção e auto-apresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras. (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 98).

De tal modo, os textos de uma política são considerados complexos, uma vez que abarcam diversos discursos em disputa em torno da finalidade educacional e também excluem outros, necessitando com isso de análises que permitam observar “los presupuestos que fundamentan o que están subyacentes en las políticas, los valores implícitos y explícitos, los silencios (aquellos que no es enunciado en los textos), tanto como las ideas y conceptos que sí se hacen explícitos” (TELLO; MAINARDES, 2012, p.17).

## **Stephen Ball e suas contribuições para a análise de políticas educacionais**

Stephen Ball é professor de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres<sup>7</sup>, onde atua também como um dos diretores associados do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais. A perspectiva crítica para análise de políticas educacionais é norteadora para os estudos desenvolvidos no referido Centro, cujo objetivo é “interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para o fortalecimento da *justiça social*” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304). Em outras palavras, investigar criticamente as consequências materiais das políticas, no que tange à reprodução das desigualdades sociais.

---

<sup>7</sup> As informações organizadas por Mainardes (2013) revelam que, no Institute of Education, Ball ocupa a cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação (“Karl Mannheim Professor of Sociology of Education”: cátedra em homenagem a Mannheim). Essa cátedra foi ocupada inicialmente por Basil Bernstein até 1990, de 1992 a 2000 por Geoff Whitty e, a partir de 2001, por Stephen Ball).

Seus estudos abrangem questões relacionadas especialmente ao processo das reformas educacionais no Reino Unido, nos quais apresenta de que maneira a nova forma de atuação do Estado com base em princípios de mercado e nos procedimentos da reforma (performatividade, gerencialismo, privatização dos serviços públicos) precisam ser consideradas pelos pesquisadores de políticas.

Em termos de contribuição analítica para pesquisas em políticas educacionais, encontra-se a abordagem do ciclo de políticas formulada por Ball (1994) e colaboradores Bowe; Gold (1992). Essa abordagem tem se consolidado como referencial teórico-analítico no contexto brasileiro para pesquisadores que se debruçam em estudos nesse campo. Mainardes (2013), ao reunir dissertações e teses dos programas de pós-graduação do Brasil que empregaram as ideias de Ball, encontrou um total de 75 trabalhos, especialmente a partir do ano de 2003, quando suas ideias começaram a influenciar de forma mais expressiva o campo. Tal apropriação das ideias de Ball nas pesquisas durante os últimos anos pode ser explicada em função da circulação de seus textos e discursos por meio dos estudos realizados por alguns autores no contexto brasileiro.

Diante dessa expressiva produção, de que modo este texto, portanto, pode contribuir para o campo? Neste artigo, ao trabalhar com a exposição da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball - que segue uma perspectiva pós-estruturalista -, nosso intento é destacar suas contribuições para análise crítica do desenvolvimento dos discursos em textos da política ao longo do tempo.

A política na perspectiva de Ball (2001, p. 102) é considerada “produto de um nexo de influências e interdependências que resultou numa interconexão, multiplicidade e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais”. Portanto, em contraste a uma concepção que trata as políticas como claras, abstratas e fixas, o autor as concebe como desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis (BALL, 2006). Isso porque em sua perspectiva “a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido; ela é política do discurso” (TAYLOR, 1995; YEATMAN, 1990 apud BALL, 2006, p. 22).

A abordagem do ciclo de políticas sustenta análises cujo objetivo é o engajamento crítico dos pesquisadores por intermédio de novos princípios explicativos capazes capturarem o processo político multifacetado e complexo e também articularem macrocontextos com as práticas cotidianas (micropolíticas), assim como a heterogeneidade dos sujeitos e o pluralismo do microcontexto (MAINARDES, 2006). Portanto, trata-se de um método de análise que não diz respeito às explicações teóricas das políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Essa abordagem considera que os modelos lineares que sustentam análises da política educacional, ao separarem suas fases de formulação da

implementação, ignoram as disputas e os conflitos enfrentados e, por isso, não dão conta de captá-las em sua complexidade. De tal modo, propõe em sua abordagem a análise do ciclo/trajetória contínuo/a em que as políticas participam, descartando uma perspectiva dicotômica de sua etapa de produção e implementação. Para tanto, o autor sugere a observância dinâmica dos seguintes contextos: a) o contexto da influência – no qual atuam os grupos de interesse que disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação; b) o contexto da produção do texto – em que os textos oficiais são normalmente articulados com o interesse público mais geral como resultado de disputas e acordos para controlar as representações da política; c) o contexto da prática – em que a política está sujeita a diferentes interpretações podendo introduzir na prática mudanças nos textos oficiais; d) o contexto dos efeitos – em que se capta o impacto da política, isto é, sua relação com a produção, reprodução, redução ou superação das desigualdades existentes; e) o contexto das estratégias políticas – no qual se indicam novos encaminhamentos estratégicos e políticos para superar as desigualdades produzidas ou reproduzidas pela política analisada (MAINARDES, 2006). Os dois últimos contextos mencionados foram indicados por Ball como produto da expansão do ciclo de políticas e, segundo o autor, não devem ser analisados separadamente, mas principalmente inseridos no contexto da prática e da influência.

### **Contribuições de Stephen Ball para a análise de textos da política**

Em conformidade com os contextos acima descritos, com essa abordagem, *a análise dos textos de uma política* se assenta no procedimento de compreender o processo de produção do discurso da política; de que maneira esses discursos foram representados nos textos oficiais e na modificação dos sentidos atribuídos aos discursos por meio da interpretação ativa dos sujeitos/recontextualização<sup>8</sup> (BERNSTEIN, 1996) na medida em que os textos se movimentam de um contexto a outro. Nas palavras de Ball (2006, p. 21), “a ‘abordagem da trajetória’ capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências”.

Aqui fazemos destaque especial na mudança discursiva que a política pode sofrer no próprio contexto de produção do texto. Isto é, quando consideramos o desenvolvimento discursivo de uma política ao longo dos anos, torna-se fundamental analisar os valores defendidos nos discursos em diferentes períodos de sua trajetória. Conforme iremos mostrar com a pesquisa realizada, uma mesma política pode revelar diferentes sentidos/significados discursivos quando as disputas ideológicas são consideradas na análise do deslocamento contextual e temporal do seu texto. Foi o que ocorreu com o contexto que analisamos.

<sup>8</sup> Iremos explorar mais esse conceito na seção que segue.

Ao pensarmos nos discursos de uma política, é possível identificarmos os limites impostos sobre o que é permitido pensar. Os discursos da política tendem a tornar-se “regimes de verdades” (FOUCAULT apud BALL, 2007). Segundo Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), sempre atuamos inserido em discursos. Desse modo, embora realizemos projetos e atividades interessantes e importantes ainda estamos restringidos em termos de possibilidades para pensar de forma diferente. Isso porque pensamos dentro das possibilidades do discurso e da maneira em que problemas são produzidos por ele.

No caso do texto de uma política ocorre a possibilidade de múltiplas interpretações, uma vez que o controle (ou seja, o que se decodifica/traduz do texto) está sujeito aos leitores. Nesse sentido, os textos da política são entendidos como *representações da política* e podem apresentar-se de várias formas: materiais impressos, comentários, textos oficiais, vídeos, folhetos (MAINARDES, 2006). De acordo com a perspectiva de Ball, os textos da política podem ser contraditórios e não serem essencialmente coerentes e claros, uma vez que são resultados de diferentes influências discursivas e de tarefas ou ações a serem realizadas em um determinado governo político. Nesse sentido, envolvem negociações entre os grupos que atuam no processo de produção do texto e nem todas as influências e demandas apresentadas são consideradas (MAINARDES, 2006). Portanto, corroboram com o pensamento de Foucault em torno dos discursos. Segundo o autor, “o discurso pode parecer pouco importante [...] mas as proibições às quais ele está sujeito revelam facilmente seus vínculos com desejo e poder” (1971 apud MAGUIRE; BALL, 2007, p.98).

Desse modo, a compreensão da política como uma arena de disputas por finalidades educacionais nos conduz a analisar o seu desenvolvimento discursivo ao longo do tempo nos textos, inserido em processos de recontextualização. Para tanto, torna-se imprescindível considerar na análise *quando, em que contexto (macro e micro), como, por que, para que, por quem e com que valores* os textos foram produzidos e/ou reelaborados. Em outras palavras, é preciso considerar: o tempo e o local em que os textos foram produzidos; os objetivos revelados pelos grupos representados no processo de produção do texto; a identificação dos conceitos-chave e discursos predominantes pelos quais passa a fazer parte a agenda política e quais os valores que representam; a forma como se deu o processo de produção do texto; se há influências de agendas globais, internacionais e nacionais; se há influência de compromissos partidários; se há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto (MAINARDES, 2006).

## O conceito de recontextualização e sua contribuição para análise do desenvolvimento de discursos das políticas em textos ao longo do tempo

Conforme destacado até aqui, os textos de uma política não adquirem um sentido permanente, mas estão sujeitos a reelaborações, interpretações ativas. Essa ideia de Stephen Ball está ancorada no conceito de recontextualização de Basil Bernstein<sup>9</sup>. Segundo Lopes (2005, p. 52), o conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao entendimento das culturas híbridas<sup>10</sup>, marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas, o que a autora denominou de “recontextualização por hibridismo”.

Nosso objetivo aqui é tratar o conceito de recontextualização proposto por Basil Bernstein (1996) no contexto da teoria do dispositivo pedagógico e expor de que modo ele contribui para a análise dos discursos dos textos de políticas educacionais.

Basil Bernstein (1924-2000)<sup>11</sup> atuou na Universidade de Londres a partir da década de 1960, onde foi professor da Cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação. Suas ideias estão fundamentadas na perspectiva estruturalista, que, segundo Japiássu e Marcondes (2001, p.69), trata-se de uma doutrina filosófica que considera a noção de estrutura como conceito fundamental para posicionamentos teórico e metodológico. Assim sendo, tem como procedimento a análise de estruturas e afirma ver na linguagem a predominância do sistema sobre os elementos.

Não obstante, na teoria de Bernstein (1996) a ação dos sujeitos, “as regras tácitas” não são desconsideradas. De acordo com o autor, “as interações são moldadas por estruturas prévias, mas as estruturas, por sua vez, são moldadas por interações” (BERNSTEIN, 1996, p. 117). Acrescenta ainda afirmando que “o fato de se utilizar o termo ‘estrutura’ ou termos logicamente similares não

---

<sup>9</sup> A sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências das tendências weberiana, marxista e interacionista. Além do mais, em alguns trabalhos busca estabelecer relações com as teorizações produzidas por Foucault, que também evidenciam os processos de controle e poder produzidos por meio dos discursos. Em virtude disso, o próprio autor realçava que seus escritos não poderiam se enquadrar em uma única perspectiva dentro do campo sociológico, reconhecendo que é influenciado por diferentes fontes (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 3).

<sup>10</sup> A ideia de culturas híbridas foi proposta por Canclini, no início da década de 90, para pensar a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade “sui-generis”, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégia e pela pluralização de temporalidades (MATTOS; PAIVA, 2007, p. 186).

<sup>11</sup> Sobre as contribuições do autor, temos os textos de Santos (2003); Moraes e Neves (2003); Lopes (2005); Mainardes e Stremel (2010).

significa que as relações no interior das estruturas ou entre elas sejam inconsúteis, inevitáveis e permanentes” (BERNSTEIN, 1996, p. 117)<sup>12</sup>.

Para Bernstein (1996), a educação tem uma função central na produção e reprodução das desigualdades sociais, especialmente porque reconhece o seu discurso (o discurso pedagógico) como “um condutor de relações externas a ela: condutor de relações de classe; condutor de relações de gênero; condutor de relações religiosas, de relações regionais” (BERNSTEIN, 1996, p. 234).

De acordo com o autor, as referidas relações são transportadas ao campo educacional por intermédio de três sistemas de mensagens, ou seja, por orientações pedagógicas explicitadas nos textos de uma política educacional para realizar-se no contexto da prática: 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, 1996 apud MAINARDES; STREMEL, 2010).

A partir da teoria bernsteiniana, 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” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Portanto, é constituído de modo embutido pelo discurso instrucional/DI, responsável em selecionar os conhecimentos válidos (*o que ensinar*) e definir as estratégias de realização pedagógica válida (*o como ensinar e avaliar*), como também pelo discurso regulador/DR – responsável em representar valores, culturas, identidades, ideologias, sentidos.

Contudo, vale considerar que o discurso pedagógico, na perspectiva de Bernstein (1996, p. 24), não é um simples reprodutor dos princípios dominantes, pois defende que “sempre que o discurso se move, há espaço para ideologia atuar”.

Em sua teoria do dispositivo pedagógico, Bernstein (1996, p. 259) considera que para apreender o discurso pedagógico é necessário compreender a influência mútua e a movimentação de discursos entre esses três diferentes campos: (a) o campo da produção do discurso regulador - representado pelo Estado em constante interação com o campo internacional, da economia e do controle simbólico; (b) o campo da recontextualização – no qual o discurso pedagógico (DR/DI) é produzido por intermédio de um princípio recontextualizador “que,

---

<sup>12</sup> Ao discorrer em uma entrevista sobre seu posicionamento em relação ao uso das teorias nos trabalhos acadêmicos, Ball explica que abarca o pluralismo teórico, entretanto, esclarece que “não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 314). Desse modo, é necessário considerar as aproximações das ideias de Bernstein (especialmente o princípio recontextualizador) com a perspectiva trabalhada neste texto.

seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” ; (c) o campo de reprodução – em que os discursos pedagógicos são transformados em prática pedagógica característica, isto é, os discursos pedagógicos são apropriados de diferentes maneiras nos contextos das escolas.

Significativo é considerar que não foi objetivo de nossa análise acentuar campos rigidamente hierarquizados e separados. Conforme já pontuado, a perspectiva pós-estrutural e a abordagem do ciclo de políticas consideram as diferentes esferas de poder influenciando a produção do discurso veiculado no texto de uma política, o qual, por sua vez, envolve negociações. Contudo, buscamos mostrar que é por meio desse princípio recontextualizador tratado na teoria de Bernstein, que é possível analisar de que modo os textos/os discursos “sofrem uma transformação ou reposicionamento adicional” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 14).

De acordo com Bernstein (1996, p. 288), “as realizações do dispositivo, fazem surgir tensões, oposições e contradições entre os grupos sociais que foram especializados e posicionados pelas realizações do dispositivo”. De tal modo, o *princípio recontextualizador* cria espaços de conflito e disputas por discursos para o controle de suas realizações. Logo, o processo de recontextualização se desenvolve por meio de contínuos deslocamentos contextuais, da fragmentação e da transformação de significados/sentidos originais e, por fim, das disputas por poder ideológico através do discurso efetuado.

Segundo Lopes (2004, p. 7), esse processo de 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.

Na pesquisa apresentada neste texto, trata-se da transferência da política de uma gestão para outra por meio do seu deslocamento temporal/contextual.

## **Contribuições para a pesquisa realizada**

A nossa pesquisa teve como objetivo analisar o processo de recontextualização do discurso pedagógico, da política de organização da escolaridade em ciclos frente à sua interação com influências globais, nacionais e locais.

Metodologicamente, o estudo utilizou os subsídios da pesquisa qualitativa, tendo como instrumento principal a análise documental. Nessa perspectiva,

analisou textos oficiais, sobretudo os relativos à política de organização da escolaridade em ciclos, formulados na rede municipal de educação de Niterói /RJ, ao longo de três gestões: (1999-2002) - Partido Democrático Trabalhista - PDT; (2005-2008) - Partido dos Trabalhadores - PT; (2009-2012) - PDT. Procurou-se investigar a transformação dos discursos a partir de seu deslocamento contextual e suas negociações provisórias representadas nos textos. A análise consistiu, portanto, em evidenciar as disputas discursivas que a política de organização da escolaridade em ciclos participa na definição e distribuição dos significados, formas de realizações e organizações da prática pedagógica, levando em conta a produção e reelaboração do seu texto em diferentes períodos e contextos.

Os documentos primários que constituíram o *corpus* da análise foram: (a) proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo” (1999) e as Portarias FME nº 003/98 e nº320/98, que representaram 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 FME nº 125/08 e nº132/08, que mantiveram 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” (2010) e as Portarias FME nº 085/11 e nº087/11, que tiveram como base a proposta pedagógica anterior, mas foram associados a outros rudimentos discursivos.

Os documentos foram analisados em interação com outros textos ativos no cenário da rede municipal de educação. Para tanto, realizamos inicialmente uma “leitura flutuante” do material acima advertido, o que nos permitiu identificar que os textos revelavam uma parte inicial com a fundamentação teórica e político-ideológica da proposta e, em seguida, nos documentos adicionais que revelavam uma prescrição mais detalhada e instrucional sobre a forma de organização do contexto da prática. Logo, procuramos sistematizar a análise dos textos em duas etapas: (a) análise do movimento/deslocamento do discurso da política entre as gestões a fim de compreender *quando, em que contexto (macro e micro), como, por que, para que e por quem* os textos foram produzidos e/ou reelaborados; (b) análise das finalidades educacionais disputadas nos discursos pedagógicos - currículo (“*o que*” ensinar e “*para que*” ensinar), pedagogia (“*como*” ensinar) e avaliação (“*como*” e “*o que*” avaliar).

O argumento que sustentou a análise é que a política de organização da escolaridade em ciclos já vigorava há 14 anos na rede municipal de educação de Niterói/RJ, entretanto, sua implantação e continuidade não são suficientes para garantir alterações em prol de um projeto de educação democrática no contexto educacional em que é desenvolvida. Isso porque a política está sujeita a recontextualizações (BERNSTEIN, 1996). Esse argumento nos permitiu

entender a política de organização da escolaridade em ciclos em sentido contrário aos estudos que lhe atribuem uma provável superação para as desigualdades educacionais e elevados índices observados historicamente (ex.: reprovação, evasão) sem, contudo, considerar que podem apresentar diferentes finalidades e efeitos, especialmente em função das características específicas dos discursos pedagógicos que têm sido representadas nos textos oficiais.

De tal modo, o estudo procurou contrastar algumas das formas pelas quais a política de ciclos é posicionada e construída no discurso pedagógico veiculado por meio dos textos oficiais produzidos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ<sup>13</sup> (FME), ao longo de sua trajetória (1999-2012). Procuramos considerar a variância político-partidária e disputas locais, bem como as influências das diretrizes globais e nacionais no contexto da produção do texto, a fim de oferecer um panorama de como a política de ciclos é pronunciada diferentemente e quais são as implicações desses diferentes pronunciamentos para repensar a lógica da escola, com vista à promoção de uma educação mais democrática na referida rede.

### **Sentido que atribuímos à política analisada X influências discursivas: considerações necessárias para a análise dos textos**

Ao propormos analisar discursos, não podemos tratar de maneira objetiva o sentido que atribuímos à política analisada, uma vez que a produção de nossa análise está envolvida em consequências éticas (GEWIRTZ, 2007). Na pesquisa que realizamos, quando nos referimos à política de organização da escolaridade em ciclos atribuímos um sentido de projeto que visa à transformação de “práticas estratificadoras de transmissão ligadas à economia e às estruturas de conhecimento especializado” (BERNSTEIN, 1996) que regem a organização de muitos contextos escolares. Portanto, para nós, a democratização do ensino por intermédio da política de ciclos só pode ser revelada em contextos pedagógicos organizados por princípios de oposição à orientação e significadores da economia na construção do conhecimento que visa classificar os sujeitos em relação à quantificação do seu produto escolar. Nessa perspectiva, os contextos pedagógicos em ciclos devem ser organizados para “além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais” (BERNSTEIN, 2003), o que demanda mudanças no tocante a várias questões: à finalidade social da educação; à concepção de conhecimento e aos significados atribuídos ao currículo escolar;

---

<sup>13</sup> Representa o contexto local de produção do texto. Segundo a Assessoria de Estudos e Pesquisas/AEPE, a Fundação Municipal de Educação de Niterói/FME foi criada em 1991 com base na lei nº 924/91 e no decreto nº 6.172/91. O objetivo era de constituir-se como órgão gestor da educação pública municipal de Niterói de forma integrada com a Secretaria Municipal de Educação/SME, com vistas ao aperfeiçoamento da gestão educacional e a autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis.

às relações da comunicação pedagógica entre escola e comunidade, professores e alunos; à interação entre as áreas do conhecimento; aos critérios da avaliação; à seleção, sequência e ritmo da aprendizagem; às dimensões da organização do tempo e do espaço escolar; à distribuição dos recursos; entre outras.

Vale, contudo, ressaltar que esse sentido de oposição atribuído à política de ciclos – isto é, vinculado a projetos preconizadores de transformações sociais - foi sustentado no contexto educacional brasileiro, por intermédio de algumas iniciativas locais que buscaram sustentar suas práticas em uma perspectiva de educação emancipadora, especialmente na década de 80, época em que o país vivenciava sua redemocratização e forte influência de discursos e movimentos progressistas. Paradoxalmente, a década de 90, marcada pela globalização e pela reforma que se buscava empreender no Estado brasileiro, provocou diversos ajustes no campo da educação por intermédio da forte influência de discursos e modelos internacionais, bem como das diretrizes globais na formulação de suas políticas. Objetivamente, esse processo favoreceu o abrandamento do sentido de oposição atribuído à política de ciclos e fortaleceu a incorporação de estratégias mais pusilânimes em seu discurso, cujo objetivo se delineava no sentido de romper com um modelo tradicional de ensino que não se mostrava mais suficiente para solucionar as demandas emergentes do mundo global.

Entretanto, vale considerar que a definição do sentido atribuído à política de ciclos vem sendo negociada num contexto de densas disputas políticas que envolvem, por um lado, sua adequação às atuais reformas e, por outro, movimentos sociais que lutam para conquistar direitos sociais mais plenos e democráticos. Foi possível identificarmos essas disputas nos textos que analisamos.

Assim sendo, a concepção de ciclo que ganhou reconhecimento no Art.23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96 foi influenciada por variados discursos e experiências: a reforma espanhola com referência nas ideias de César Coll; a proposta do “ciclo de aprendizagem” do suíço Phillipe Perrenoud; as ideias da reforma educacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE<sup>14</sup>, bem como as experiências locais das redes estaduais e municipais que estavam em curso (MAINARDES, 2009, p. 42). Como exemplo da transformação do discurso dos ciclos veiculados na década de 90, é possível situar, a partir de Moll (2004), o informe educacional sobre a qualidade da educação em 1984 realizado pela Comissão da OCDE. Segundo a autora, o documento sugeriu sem muito aprofundamento a adoção da política de organização da escolaridade em ciclos ao discorrer sobre a necessidade

---

<sup>14</sup> Essa organização consiste num fórum internacional que promove políticas públicas entre os países desenvolvidos, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortaleçam a economia global.

de implantação de um novo projeto educacional capaz de romper com as formas tradicionais de agrupamento dos anos de escolarização, posicionando os ciclos com os seguintes objetivos: (a) proporcionar a organização do currículo de forma integrada entre as etapas e níveis de ensino; (b) realizar o acompanhamento dos alunos através de dois ou mais anos no ciclo educacional pelos mesmos educadores; (c) fazer contatos regulares e planejamento coordenado do currículo entre os educadores dos diversos ciclos (MOLL, 2004, p. 135). Faz-se necessário situar que a OCDE, o Banco Mundial, a UNESCO, entre outras “instâncias ideológicas de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado” (BALL, 1998 apud MAINARDES, 2006, p. 52) privilegiam um conjunto de ideias e estratégias em torno da melhoria da “qualidade” da aprendizagem e da equidade educacional, por meio da adaptação de um *ethos* competitivo (AFONSO, 2000) na administração dos sistemas educacionais, cuja ênfase é a capacitação<sup>15</sup> dos sujeitos e a regulação dos conhecimentos por meio das avaliações centralizadas que devem ser capazes de verificar os “produtos pedagógicos” através do desempenho de alunos, professores, instituições e redes e apresentá-los em *rankings* que comparam e classificam os seus resultados.

Outro exemplo a ser explorado em relação à mudança discursiva que a política de organização da escolaridade em ciclos tem sofrido foi analisado por Mainardes e Stremel (2012) no contexto de sua incorporação na política de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos implantada pelo governo federal em 2006. Segundo os autores, ocorreu uma mudança no discurso atribuído à organização da escolaridade em ciclos quando ela foi reduzida ao tratamento de questões da não reprovação e da alfabetização como processo contínuo. Chamam a atenção, portanto, para a necessidade de se considerarem “as implicações pedagógicas e políticas que têm sido pautadas nas discussões sobre a política de organização da escolaridade em ciclos, desde a década de 1980” (MAINARDES; STREMEL, 2012, p. 7). Isso revela o quanto as políticas são contraditórias e não podem ser analisadas de modo isolado; ao contrário, elas interagem com outras influências que acabam remodelando-as (BALL, 2006).

Em um contexto em que as demandas econômicas têm atuado sobre o modo no enfoque dos discursos das políticas educacionais, torna-se fundamental considerar a que ideal de ciclos os contextos locais que o adotaram em um determinado tempo histórico estão comprometidos.

---

<sup>15</sup> O conceito de capacitação, segundo Basil Bernstein (2003, p. 99), refere-se a “algo destinado ao curto prazo”. Isto é, quando uma habilidade, tarefa ou área de trabalho passa por um processo de desenvolvimento contínuo, desaparecimento ou substituição; quando a experiência de vida não se pode basear nas expectativas de um futuro estável e do lugar que se ocupa nele.

## De que forma os textos locais da política de organização da escolaridade em ciclos foram se apropriando de discursos e recontextualizando-os?

No estudo da tese, foi possível observar diferentes valores e finalidades que operaram nos discursos pelos quais a política de organização da escolaridade em ciclos foi posicionada nos textos produzidos.

Uma das influências locais reponsáveis por tal mudança pode ser identificada nas diretrizes políticas do Partido Democrático Trabalhista/PDT e do Partido dos Trabalhadores/PT e em suas respectivas alianças. Ambos os partidos têm se sustentado como representação político-partidária em Niterói ao longo de duas décadas. Logo, suas bases ideológicas influenciam a educação e a lógica que vem sendo pensada e disputada por meio da política educacional pesquisada.

Outra consideração importante em nossa análise foi identificar as agendas políticas de cada governo, uma vez que, no processo de produção do texto de uma política, geralmente as medidas políticas anteriores são negadas e/ou criticadas como desatualizadas ou ineficientes para resolução dos problemas emergentes. De tal modo, o processo de recontextualização pôde ser identificado nos textos à medida que eles nos revelaram a busca pela legitimação de novos rudimentos discursivos a fim de justificar sua produção. Logo, evidenciaram-se as contradições embrenhadas ao processo de formulação do texto da política de ciclos e os discursos desarmônicos, em disputa. O quadro I sintetiza a recontextualização dos discursos nos textos. Em relação ao processo é possível discorrer sobre os seguintes períodos:

No período de 1999-2002, sob a liderança do PDT/Partido Democrático Trabalhista, ocorreu a implantação da política de ciclos do Ensino Fundamental<sup>16</sup>, por meio da proposta “Construindo a Escola do Nosso Tempo” e das Portarias FME nº. 003/98 e nº. 320/98 que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos de escolaridade e organizou o sistema de ensino municipal em 4 ciclos, em que o primeiro era composto por 3 anos de escolaridade e os demais com 2 anos de escolaridade.

Este texto foi formulado no contexto do governo do PDT que, embora atuante no município em períodos anteriores, teve, no período mencionado, mudanças na gestão da rede municipal de educação de Niterói, especialmente por um reclame do professorado que se demonstrava insatisfeito com a política de avaliação continuada<sup>17</sup> até então desenvolvida. A perspectiva do novo gestor,

<sup>16</sup> Não foi especificado o modelo da política (progressão continuada, formação, aprendizagem). À época a política não incluía a Educação Infantil.

<sup>17</sup> A política de avaliação continuada vigorou na rede municipal nos anos (1991-1997) e, quando foi implantada, as discussões estavam focadas notadamente nas questões relativas à alfabetização e na construção de uma proposta curricular e avaliativa com vistas à superação dos altos índices de repetência e evasão escolar.

diferente daquela defendida por seus antecessores na rede municipal, foi a de utilizar estratégias mais voltadas ao monitoramento e à busca pela eficiência do sistema educacional.

Então, é importante destacar que a implantação dos ciclos não ocorreu com base em uma lógica de oposição aos significadores externos da economia, mas se deu por intermédio de acordos e negociações estabelecidas entre os sujeitos representantes na produção do texto. Isso ocorreu especialmente quando o gestor propôs à rede o retorno à reprovação, uma vez que defendia o argumento de que, para garantir a qualidade educacional, seria necessário um nível mais explícito de controle pedagógico para monitorar os objetivos educacionais/metas e resultados. À época, embora muitos profissionais do contexto da prática estivessem insatisfeitos com os efeitos da política de avaliação continuada, o grupo de gestores atuantes no contexto da produção do texto, que também havia participado da gestão anterior, manifestou-se em prol dos princípios político-educacionais até então acolhidos na rede. Nesse sentido, ao serem desafiados a apresentarem uma proposta capaz de conciliar as negociações, os gestores propuseram a política de organização da escolaridade em ciclos. Desse modo, o texto revela a referida política posicionada como mediadora das demandas emergentes, mantendo, assim, o alargamento do tempo para a aprendizagem, mas com a possibilidade de retenção entre os ciclos.

O texto apropriou-se de alguns discursos da organização da escolaridade em ciclos para associá-los a outras intenções como a de desenvolver na escola mudanças capazes de atender as demandas do novo século e garantir a “qualidade”<sup>18</sup>/eficiência do sistema.

Nesse contexto, nos textos da política propõe-se a *orientação do conhecimento* sustentada pela necessidade de se adequar às demandas da globalização. Ressalta também uma *pedagogia* construtivista que permita que o “potencial intraindivíduos [cognitivo, afetivo, linguístico, motivacional], possa ser revelado por meio da prática e de contextos apropriados” (BERNSTEIN, 2003, p. 88) e, por fim, discorre que a ausência de limites regulatórios do tempo em longo prazo pode afetar o nível do rendimento da aprendizagem do aluno e, por conseguinte, da “qualidade” almejada para a educação. Portanto, enfatiza uma *avaliação* em que os alunos tendem a ser classificados como “atrasados”, “adiantados”, “no tempo certo” durante seu percurso pedagógico de acordo com o produto que apresentam.

---

<sup>18</sup> O problema identificado no conceito de qualidade defendido neste texto é a sua restrição às necessidades e interesses individualmente considerados, ignorando, assim, o caráter social e político imbricado na concepção de qualidade escolar.

**Quadro 1-** Discursos recontextualizados na política de ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ

<b>Elementos analisados</b>	<b>Proposta 1 (Gestão 1998-2002)</b>	<b>Proposta 2 (Gestão 2005-2008)</b>	<b>Proposta 3 (Gestão 2009-2012)</b>
<b>Emergência do discurso(quando e em que contexto macro/micro?)</b>	- Governo local do PDT - Influência de modelos empresariais na administração pública local -LDB 9394/96-art.23/PCNs recém-formulados	- Governo local do PT -Influência de processos democráticos na gestão pública local -Políticas nacionais em processo de (re) definição	- Governo local do PDT - Influência da reforma educacional e cultura da performatividade no contexto local e nacional -PDE /IDEB
<b>Justificativa do discurso(por quê?)</b>	- Solucionar os problemas da distorção conhecimento/série gerado pela política de avaliação continuada até então em vigor na rede.	- Implementar de fato os ciclos, uma vez que entendia que a rede se dizia oficialmente organizada em ciclos mas sua prática ainda se baseava em uma lógica seriada.	- Produzir um material que fosse capaz de articular as discussões até então desenvolvidas às propostas curriculares mais concretas.
<b>Agenda política defendida no discurso (para quê?)</b>	- Garantir os índices já obtidos de permanência de alunos na escola; - Promover o aperfeiçoamento da “qualidade” dos serviços educacionais; - Atender as demandas da globalização.	- Redimensionar o currículo, a avaliação, a gestão, redefinindo a prática pedagógica nas suas concepções e modos de organização do tempo e espaço escolar. - Promover processos democráticos por meio de práticas coletivas, da participação e do diálogo.	- Explicitar melhor a “articulação entre a perspectiva multicultural, cidadã e o domínio dos conteúdos curriculares”. - Garantir a eficácia e equidade na educação municipal.
<b>Representação do discurso(como e por quem?)</b>	- Produzido por gestores da FME. - Apresentada e levada à discussão com todo o corpo docente para incorporar sugestões e reformulações. -Não houve sugestões. -Implantada no mesmo ano de transição da gestão (1999).	- Produzido por gestores da FME como fruto do processo de discussões vivenciadas na rede durante os anos de 2005, 2006, 2007. -Implantada no final da gestão (2008) - nem todas as demandas debatidas foram representadas no texto final.	- Produzido por consultores curriculistas. - Apresentada e distribuída em fevereiro de 2010 para o debate nos espaços de formação continuada. - Implantada em outubro de 2010/início da gestão.

continua

conclusão

Elementos analisados	Proposta 1 (Gestão 1998-2002)	Proposta 2 (Gestão 2005-2008)	Proposta 3 (Gestão 2009-2012)
<b>Orientação e finalidade social do conhecimento defendida no discurso (o quê e para o quê ensinar?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso liberal</li> <li>- Visão eficientista de padronização e universalização do conhecimento associada à participação competente no mundo global.</li> <li>- Conhecimento a serviço das demandas externas da economia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso de oposição</li> <li>- Visão de emancipação para igualdade na participação política.</li> <li>- Conhecimento a serviço da transformação da realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso híbrido (mescla da perspectiva liberal, crítica e pós-moderna).</li> <li>- Visão de equidade e eficácia para inclusão das identidades plurais na participação ativa no desenvolvimento econômico sustentável.</li> <li>- Conhecimento a serviço da sustentabilidade econômica, ambiental e social.</li> </ul>
<b>Tipo de prática pedagógica defendida no discurso (como ensinar?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia construtivista (César Coll)</li> <li>- Ênfase em práticas capazes de proporcionar o desenvolvimento cognitivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia dialógica e diferenciada (Paulo Freire e Perrenoud)</li> <li>- Ênfase em práticas capazes de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, reconhecimento cultural e o desenvolvimento político.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia diferenciada (Perrenoud)</li> <li>- Ênfase em práticas capazes de proporcionar o desenvolvimento cognitivo e o reconhecimento cultural.</li> </ul>
<b>Tipo de realização válida defendida no discurso (como e o que avaliar?)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controle pedagógico explícito</li> <li>- Avaliação continuada ao longo do ciclo;</li> <li>- Previsão explícita de retenção ao final do ciclo;</li> <li>- Avaliação diagnóstica e classificatória registrada por conceitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controle pedagógico implícito</li> <li>- Avaliação continuada ao longo do ciclo;</li> <li>- Previsão implícita de retenção ao final do ciclo;</li> <li>- Avaliação formativa/diagnóstica registrada por meio de Relatório avaliativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Controle pedagógico explícito</li> <li>- Avaliação continuada ao longo do ciclo;</li> <li>- Previsão explícita de retenção ao final do ciclo</li> <li>- Avaliação diagnóstica/processual e classificatória registrada por meio de ficha avaliativa individual, relatórios e em ata com conceitos atribuídos ao rendimento escolar.</li> </ul>

Fonte: Autor/es.

Esses discursos defendidos no texto desencadearam na rede a combinação de rudimentos de propostas educativas mais progressistas com uma reforma administrativa de tendência empresarial. Caracteriza-se, portanto, como uma proposta que mantém inalterados os princípios de reprodução cultural dominantes com suas finalidades educativas, mas que propõe alternativas técnico-pedagógicas para enfrentar o fracasso escolar e promover uma escola que garanta a aprendizagem cognitiva de todos os alunos.

No período de 2005-2008, sob a liderança do PT/ Partido dos Trabalhadores, intensificaram-se as discussões em torno das dificuldades enfrentadas com a política de organização da escolaridade em ciclos na prática escolar, e, por conseguinte, deu-se início ao processo de reconstrução da proposta anterior, promovendo mudanças no texto. Essa proposta relacionou as características dos “ciclos de aprendizagem” com os “ciclos de formação”. Manteve a organização em 4 ciclos no Ensino Fundamental e organizou em um único ciclo a Educação Infantil. Além disso, houve uma modificação nos critérios de agrupamento, avaliação e organização curricular, revelando outras finalidades em seu discurso, entretanto, com procedimentos instrucionais similares à proposta anterior ainda que de forma implícita.

Como fruto desse processo, foi implantada em 2008 a proposta “Escola de Cidadania” por meio da Portaria FME n.º. 125/08, que substituiu a anterior, e a Portaria FME n.º. 132/08, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a rede.

A política de organização da escolaridade em ciclos ganhou ampla visibilidade no projeto educacional da cidade durante essa gestão que teve sua agenda política voltada para a construção do texto da proposta “Escola de Cidadania”. Esse texto atribuiu à política de ciclos o sentido de ser um sistema possível para um projeto educacional mais democrático, na medida em que buscou versar novos princípios com as práticas organizacionais, não apenas da escola, mas da própria gestão central em busca da democracia participativa mediante uma nova dinâmica política.

O argumento para esse processo era que a lógica que fundamentava a proposta de 1999 ainda estava ancorada em valores e princípios da escola seriada. Então, a política de organização da escolaridade em ciclos foi reconstruída considerando novo prisma ideológico de educação que sustentava mudanças no currículo, na avaliação, nas práticas pedagógicas, na organização da escola e das turmas.

Além disso, o contexto da prática esteve bem presente no contexto de produção do texto, desencadeando com isso o seguinte movimento: os gestores buscaram assegurar um discurso de oposição, entretanto, nos procedimentos encontrados no texto, observa-se a manutenção de alguns princípios de lógicas

conservadoras que foram justificados pela negociação estabelecida no processo de produção do texto com os sujeitos atuantes no contexto da prática.

É importante considerar que, nesse contexto, o governo nacional se encontrava em processo de estruturar suas políticas. O Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, por exemplo, só é implantado em 2007, trazendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB para o cenário dos municípios. Portanto, ao terminarem sua gestão em abril de 2008 não foram abduzidos a essa nova ordem de responsabilização e acordos estabelecidos com o município.

De tal modo, o texto ressalta a *orientação do conhecimento* a partir do diálogo do conhecimento com a cultura popular, dos grupos dominados. Desse modo, afirma que sua *finalidade social* deve ser a compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para a superação das desigualdades sociais e econômicas. Privilegia também a *pedagogia* dialógica de acordo com a perspectiva freireana, na medida em que sustenta em seu discurso que não podemos nos constituir em (co) partícipes de uma educação escolar que privilegia o consumo da realidade ao invés de sua construção. Quanto à *avaliação*, o texto buscou ressignificá-la por meio de um posicionamento de oposição à lógica estratificadora. Os próprios conceitos binários aprovação/reprovação são substituídos pela promoção. Contudo, os procedimentos privilegiados na proposta ainda remetem a um modelo que privilegia a comparação dos alunos por intermédio de seu produto pedagógico, mesmo que implicitamente.

No *período de 2009-2012*, com o retorno do PDT à liderança municipal, deu-se “continuidade” à proposta “Escola de cidadania” como base para a construção das orientações e matrizes curriculares. Contudo, esses textos apresentaram outros fundamentos associados à reforma educacional, a *performatividade* e o multiculturalismo. Assim essa gestão reconfigurou a política de organização da escolaridade em ciclos encaminhada no período anterior a partir da Portaria FME n.º. 087/11, mantendo uma organização mais aproximada do primeiro período em que os ciclos foram implantados na rede.

Uma forte evidência da ênfase à reforma educacional nessa gestão da FME é o ideal educacional exposto no livro publicado pelo gestor, intitulado: “Você pode fazer a reforma educacional: no país, na escola e na família” (MENDONÇA, 2009). Nele é abordado o assunto a partir da experiência da Colômbia, Chile, Finlândia, Estados Unidos (Nova York) e Coreia. Para o autor (2009, p. 11), ainda que cada nação tenha encontrado seu próprio caminho para a reforma educacional, existem alguns fundamentos em comum, como: o foco na aprendizagem ao invés de no ensino; o apoio estruturado aos estudantes de baixo rendimento; autonomia com avaliação externa da aprendizagem e responsabilização; clara definição de currículo e boa formação de professores. Esses

princípios, portanto, foram alvos durante sua gestão na rede municipal de educação de Niterói. Logo, a agenda política desse governo estava alinhada às diretrizes globais. Por isso, tratou a política de organização da escolaridade em ciclos de modo secundário em seu discurso, na medida em que o texto revela que se mantiveram os ciclos em respeito à história da rede e, em decorrência disso, ao se apropriar de alguns elementos da política, justificou-a associando a eficácia na aprendizagem.

Os textos produzidos por essa gestão buscaram legitimar a ideia de continuidade da política como estratégia de negociação, mas a associou a outros valores emergentes: o multiculturalismo liberal, através do qual o documento busca legitimar o discurso acadêmico por meio da consultoria realizada por uma professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, e a reforma educacional ancorado na ênfase dada ao monitoramento dos resultados através de avaliações externas.

Portanto, foram amplamente influenciados pelas políticas de responsabilização propostas pelo MEC que estabeleceu relações entre a avaliação, financiamento e gestão, por meio de sua relação gerencial com os municípios. Isso se intensificou especialmente em 2008 com a assinatura dos gestores que firmaram o compromisso de atingirem metas ao longo de determinado período.

De tal modo, a *orientação do conhecimento* é relacionada aos significadores externo do mercado por meio da ideologia de mobilidade da educação (promoção da equidade e eficácia escolar) para o desenvolvimento econômico, bem como por orientações da política de reconhecimento<sup>19</sup> cuja centralidade do discurso é o reconhecimento cultural dos grupos marginalizados. Caracteriza-se, portanto, em uma proposta explicitamente híbrida. Em relação à *pedagogia*, reduz-se a atuação do professor ao cumprimento de regras geradas de forma exógena e a uma *performance* (BALL, 2006). A mesma lógica é defendida no significado atribuído à *avaliação* em que se enfatiza a relevância do controle externo às escolas como estratégia de promover a eficácia e a responsabilização como marca do processo avaliativo.

## Considerações finais

Nesse artigo, procuramos apresentar os subsídios teórico-analíticos utilizados em uma pesquisa que teve como objetivo analisar o processo de recontextualização dos discursos veiculados em textos oficiais ao longo do desenvolvimento de uma política de organização da escolaridade em ciclos.

---

<sup>19</sup> A política do reconhecimento aponta injustiças culturais que estão enraizadas nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação; o remédio para a injustiça é a transformação cultural ou simbólica; as vítimas da injustiça são definidas pelas relações de reconhecimento, elas são distinguidas pela menor estima, honra ou prestígio que desfrutam em face de outros grupos na sociedade (FRASER, 2002, p. 9).

Esses subsídios nos permitiram apreender que, embora uma política educacional já esteja vigorando durante um período em um contexto, os seus significados estão sujeitos a recontextualizações. Portanto, ainda que possa cobrir uma ideia de continuidade, ela tende a ser “incoerente, e instável, realizada de modo diferente devido às condições e aos compromissos” (BALL, 2005) assumidos pelos gestores locais ao longo do seu desenvolvimento.

A pesquisa que apresentamos neste texto revelou esse processo de recontextualização ao longo do desenvolvimento discursivo da política de organização da escolaridade em ciclos em uma rede municipal de educação do estado do Rio de Janeiro. Nas duas gestões do PDT (1999-2002; 2009-2012) foi possível verificar que as influências das diretrizes globais operaram significativamente nos textos, embora tenham tido variações em função do tempo histórico em que foram produzidos e pelo nível de associação desses discursos a outros – a primeira proposta esteve mais relacionada aos aspectos da eficiência; a segunda teve como ênfase mais explícita a performatividade. Ambas tiveram como orientação os significadores da economia que, segundo (BERNSTEIN, 1996, p. 130), “reposiciona no interior de sua própria ideologia características de discursos aparentemente de oposição”. Desse modo, configurou-se uma construção complexa, pois ao mesmo tempo em que os textos posicionam a política de organização da escolaridade em ciclos para realizarem crítica a propostas mais tradicionais (passividade do aluno, fragmentação do conhecimento, tempo rígido para a aprendizagem, isolamento do conhecimento escolar das atividades práticas cotidianas, a não valorização da cultura do aluno, entre outras), eles se associam a novos discursos com o foco econômico. Já na gestão do PT (2005-2008) foi possível observar um discurso de oposição e reprovação a essa lógica, o que não significa afirmar que não sofreram influência de diretrizes globais; contudo, no âmbito do seu discurso revelou-se crítico a esse ideário. Recorreu, portanto, a um movimento discursivo que posicionou a política de organização da escolaridade em ciclos de modo a resgatar o conceito de igualdade e cidadania participativa, em favor de uma reorientação pedagógica sintonizada com projeto de emancipação dos sujeitos.

Consideramos, assim, que as abordagens epistemológicas indicadas foram relevantes à medida que nos permitiram compreender a política inserida em processos de disputa por significados, portanto instável e sujeita a variadas finalidades em seus discursos.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. Â. Características e tendências dos estudos sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. DOI: 10.1590/S0101-73302001000400004

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARRETO, E. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PDE-EDUCAÇÃO BÁSICA E INTERCÂMBIO DE PESQUISA CIENTÍFICA, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPED, 2008.

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

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. DOI: 10.1590/S0100-15742003000300005

CUNHA, V. G. P. **Trajetória da política de ciclos na rede municipal de educação de Niterói-RJ (1999-2012): análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais**. 2013, 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 07-20, out. 2002.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Avaliação continuada: a experiência da FME/Niterói**. Niterói, 1996.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME nº 03 de 1998. Institui a organização da escolaridade em ciclos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Niterói, 1998.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME nº 085 de 12 de fevereiro de 2011. Institui, na rede municipal de ensino, as Diretrizes e os Referenciais curriculares e didáticos. **Diário Oficial da União**, Niterói, 12 fev. 2011.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME nº 125 de 2008. Institui a proposta pedagógica “Escola de Cidadania”, que se regerá pela referida portaria e por outros documentos e dispositivos legais que a complementam. **Diário Oficial da União**, Niterói, 2008.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME nº 132 de 2008. Institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que integram a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”. **Diário Oficial da União**, Niterói, 2008.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME nº 320 de 1998. Ampliou o ensino fundamental para 9 anos de escolaridade e instituiu o sistema de ciclos. **Diário Oficial da União**, Niterói, 1998.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Portaria FME nº 878 de 2009. Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. **Diário Oficial da União**, Niterói, 2009.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Proposta pedagógica construindo a escola do nosso tempo**. Niterói, 1999.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Proposta pedagógica escola de cidadania**. Niterói, 2008.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Referenciais curriculares para a rede municipal de educação de Niterói: uma construção coletiva/ ensino fundamental**. Niterói, 2010.

GEWIRTZ, S. A reflexividade ética na análise de políticas: conceitualização e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000200009

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, J. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2013. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 10 out. 2013.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000100003

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100015

MAINARDES, J.; STREMELE, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 01-24, mai./ago. 2010.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 03-11, jan./jun. 2012.

MARTINS, A. M. A Pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, mai./ago. 2011.

MATTOS, M. C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007.

MENDONÇA, C. **Você pode fazer a reforma educacional**: no país, na escola, na família. Rio de Janeiro: LCPlanning & Consulting LTDA, 2009.

MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAIS, A.M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, A.; LOPES A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000300010

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. DOI: 10.5212 /PraxEduc.v.7i1.0003

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-37, mar. 2012.

*Recebido em 30/11/2013*

*Versão final recebida em 04/04/2014*

*Aceito em 17/04/2014*