

ATUAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: (RE) INTERPRETAÇÕES DAS PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Miriam Espindula dos Santos

Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
mira.espindula@gmail.com

RESUMO

Os sentidos retóricos presentes no cenário atual remetem à ideia de qualidade, igualdade de acesso e permanência, equidade, superação das dificuldades na alfabetização, formação crítica cidadã. Estes por sua vez, se articulam em prol de imprimir melhorias para a educação brasileira. Entendemos que as políticas estão em constante movimento de ressignificação, sendo interpretadas pelos agentes educacionais nos seus mais diversos cenários, culturas e especificidades. Desta feita, o presente estudo objetivou analisar como as políticas curriculares para o ensino fundamental são (re) interpretadas por professoras de duas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, tendo como foco os anos iniciais. Optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball e colaboradores (BALL, GOLD e BOWE 1992; BALL 1994; 2001; 2009; 2011), como aporte teórico analítico de nosso estudo. A Abordagem do Ciclo de Políticas nos permitiu perceber/pensar as políticas a partir de contextos articulados numa rede caracterizada pelo trânsito de convergências/divergências hibridizadas entre diversas influências, interesses, interpretações e relações de poder cuja dinâmica apresenta-se de forma complexa. Para a construção dos dados utilizamos questionário semiestruturado, aplicado com oito professoras na citada Rede de Ensino. Concluiu-se que a política curricular está em constante trânsito de (re)interpretações, as quais possibilitam que as clausuras sejam minimizadas através desta. Essa (re)interpretação e a maneira como é traduzida pelas professoras em ação pode influenciar na prática pedagógica numa perspectiva de ampliação ou restrição de sua atuação, mediante as ações educativas cotidianas.

Palavras-chave: Política Educacional; Política Curricular; Ensino Fundamental anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental na configuração educacional brasileira é parte significativa do processo de escolarização da Educação Básica, visto ser nesta etapa que os alunos passam o maior número de anos de ensino, a saber, nove anos. É neste segmento da Educação Básica que as crianças desenvolvem com mais ênfase suas capacidades lúdicas, emocionais, sociais, cognitivas, identitárias, enfim, é uma fase em que se apropriam das lógicas, conhecimentos e princípios que lhes serão fundamentais nas vivências sócio escolares e comunitárias.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que as políticas não são estanques e estão em constante fluxo de interpretação e reinterpretação pelos agentes sociais nos seus mais diversos cenários, culturas, especificidades e relações de poder. Neste sentido, indagamos como as políticas curriculares são (re) interpretadas no ambiente escolar? Como são apreendidas pelos agentes educacionais e, conseqüentemente, objetivadas por estes e pelos educandos em suas aprendizagens?

A reconfiguração do Ensino Fundamental, pós 2006, proporcionou mudanças no que concerne às políticas de currículo e, conseqüentemente às práticas pedagógicas, organização do tempo e do espaço escolar em todo o segmento. Este argumento pode ser observado quando do mapeamento realizado sobre o ensino fundamental cujo objetivo foi identificar os principais temas de pesquisas vinculados a esta modalidade de ensino. O mapeamento envolveu análise dos resumos de trabalhos acadêmicos socializados nas Reuniões da ANPED, entre os anos de 2010-2014, e de pesquisa bibliográfica nos resumos de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal da Paraíba entre 2000 e 2015.

No pós reconfiguração do ensino fundamental, cujas bases legais encontram-se nas Leis de nº 11.114/2005, que obriga a matrícula de alunos com seis anos de idade no ensino fundamental e a de nº 11.274/2006, que amplia a jornada escolar de oito para nove anos, ocorre um considerável aumento no número de pesquisas. Houve uma diversificação de olhares sobre este nível de ensino. Nas análises realizadas pudemos perceber que os estudos focaram em alguns aspectos do Ensino Fundamental tais como: práticas docentes e discentes, concepção de aprendizagem, de infância, de sujeitos, aspectos referentes a avaliação, ao ensino de conteúdos específicos, a implementação da nova configuração em diversos municípios, entre outros.

Observou-se que, dentre os 69 resumos de trabalhos analisados da ANPED apenas três apresentam referência à Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball e

colaboradores (OLIVEIRA, 2012; LEITE, 2013; LIMA e GANDIN, 2013), outros estão, em sua maioria, aportados em BENJAMIN, FOUCAULT, CERTEAU e os demais em BAKHTIN, VIGOTSKI, ARENDT, BARDIN, TARDIF, entre outros. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB dos 169 resumos de trabalhos analisados quatro articulam-se ao ensino fundamental, dentre estes dois aportam em AUSUBEL (SILVA, 2014; FALCÃO, 2012), um em VIGOTSKY (LUNA, 2011) e um não traz explícito no resumo o aporte teórico utilizado. No tópico que segue iremos apresentar os pressupostos teóricos metodológicos de nossa investigação.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

O texto ora apresentado resulta de nossa investigação realizada no mestrado. A abordagem utilizada foi qualitativa, envolveu análise documental e bibliográfica, bem como aplicação de questionários semiestruturados. Nosso objetivo foi analisar como as políticas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental são (re) interpretadas por professoras de duas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, capital João Pessoa.

Nesta perspectiva, optamos pela Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball e colaboradores (BALL, GOLD e BOWE 1992; BALL 1994; 2006; 2009; 2011), como aporte teórico analítico do referido estudo. Por (re) interpretação estamos entendendo “processo de traduzir políticas em práticas” (BALL, 2009, p. 305). Este processo é denominado de “atuação”, a qual é percebida como “efetivação da política em prática e através da prática”, o que inclui as dimensões temporais e espaciais que estão atreladas ao momento de elaboração e efetivação das políticas (BALL, 2009, p. 305). Segundo o Ball,

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (BALL, 2009, p. 305)

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) desenvolvido por Ball e seus colaboradores apresenta cinco contextos, a saber, o de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e o da estratégia política. Os cinco contextos estão articulados em rede, de maneira recíproca, nos quais transitam as influências discursivas, suas possíveis delimitações, são

materializadas em textos legais, que, por sua vez, são inevitavelmente interpretados nas várias estâncias e espaços discursivos.

Ball ressalta que para observarmos a “efetivação” de uma política temos que olhar sua “atuação”, ou seja, percebê-las ao nível de (re) interpretação através das professoras. Como ressalta o autor,

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102)

As palavras do autor remetem ao entendimento de que as políticas educacionais e curriculares para o ensino fundamental estão em constante processo de (re) interpretação pelos agentes educacionais nas mais diversas áreas.

Utilizamos em nosso estudo análise de documentos curriculares nacionais, aqui percebidos como “instrumentos jurídicos” (RABENHORST, 2008, p. 3) os quais nos possibilitam identificar os discursos sobre o Ensino Fundamental anos iniciais. Dentre os instrumentos jurídicos temos: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF); Lei nº 11.114/2005; Lei nº 11.274/2006; Resolução CNE/CEB nº 2/1998; Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2015, 2014-2024 e Plano Estadual de Educação da Paraíba 2015-2025, Lei nº 10.488/2015 (PEE/PB).

A parte empírica deste estudo foi realizada com professoras do ensino fundamental anos iniciais de duas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Nossa intenção era aplicar o questionário a um número mínimo de dez professoras, cinco em cada escola. Contudo, apenas oito professoras se disponibilizaram a responder. Na primeira parte do questionário semiestruturado levantamos um perfil geral das professoras (nome, tempo de profissão, formação, vínculo-empregatício, turma) e na segunda apresentamos as seguintes indagações: Qual seu entendimento sobre políticas de currículo? Como você percebe as mudanças que ocorreram na política curricular para o ensino fundamental de nove anos (séries iniciais)?

QUAL SEU ENTENDIMENTO SOBRE POLÍTICAS DE CURRÍCULO?

No atual cenário sócio educacional do país urge a importância de refletirmos sobre o currículo. Além disso, esta foi uma das indagações propostas na investigação realizada no

mestrado. As respostas suscitaram algumas reflexões sobre a percepção que se tem sobre este arcabouço educacional que, dado o cenário atual, verificamos ser campo de debates acirrados entre percepções que divergem e disputam o espaço de legitimação do mesmo. Por ora, a proposta do governo se firma como legítima.

Retomando a questão da indagação feita às professoras. A professora M quando indagada sobre o seu entendimento de política curricular foca na palavra política e enfatiza a “questão política”, a qual associa à política partidária. Entendemos política de currículo como conjunto de proposições resultantes de discussões e negociações geradas nas várias instâncias do tecido social, influenciadas por diversas forças e interesses cuja sistematização e legitimação se faz através do aparato estatal. Entretanto, também entendemos que as políticas curriculares são (re) interpretadas nos ambientes escolares pelos profissionais da educação, nas suas respectivas áreas de atuação e, apesar das clausuras desses documentos jurídicos, as possibilidades de manobra se fazem presentes nas respectivas fragilidades e lacunas deixadas pelos mesmos.

A professora J (re) interpretou políticas de currículo como “mudanças significativas [...] na Proposta Pedagógica”. Chamou nossa atenção os termos “mudanças significativas”, os quais se assemelham aos discursos recorrentes disseminados nas “redes de significação” (PEREIRA, 2009, p. 170), influenciados pelas vozes/redes políticas (BALL, 2010), as quais articulam e fixam sentidos na escola e nas formações em serviço. Segundo Ball (1994), o contexto de influência é a arena na qual as redes sociais estão a legitimar, formar e sistematizar os discursos acerca da política.

A fala da professora também expressa um entendimento de que as políticas estão vinculadas a alterações que visam uma provável melhoria na “qualidade do ensino-aprendizagem”. Tal percepção caracteriza o contexto dos efeitos, que parte do pressuposto de que a política causa impacto. Observa-se uma preocupação com as “questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2007, p. 31). Neste contexto, podemos perceber as “mudanças na prática ou na estrutura” e “mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social”, conhecidas respectivamente como efeitos de primeira e de segunda ordem (MAINARDES, 2007, p. 32).

A professora G, especifica um pouco mais sua resposta articulando-a diretamente a prática pedagógica, quando salienta que a política curricular “melhorou bastante o aprendizado do aluno porque trabalhamos através de projetos”. O contexto da prática é a

arena na qual a política é (re) interpretada e recriada, produzindo efeitos que podem representar significativas alterações. (BALL, 1994). Percebemos o contexto da prática como uma arena privilegiada, posto que nela haja espaço de manobra.

O contexto da produção do texto está associado à materialidade dos anseios e demandas mais amplas da seara social juntamente com os interesses políticos e econômicos dos agentes envolvidos nesta produção. É uma arena que também possibilita espaço de manobra, principalmente quando a produção do texto se dá no ambiente escolar de maneira colegiada e colaborativa.

No que se refere ao contexto da estratégia política, apresenta-se como arena de possibilidades, seja pela percepção das lacunas latentes na política proposta, pela resistência em materializá-la ou mesmo pela marginalização que a mesma pode vir a sofrer no seu processo de elaboração, tramitação, instauração e interpretação. Todas estas possibilidades estão vinculadas intrinsecamente aos demais contextos intensificando as tensões e disputas na seara educacional

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Observamos que a política curricular é pensada/refletida a partir das especificidades contextuais em que as professoras estão inseridas. Verificamos que as respostas envolvem influências, interesses, interpretações, relações de poder etc, cuja dinâmica se apresenta de forma complexa. No entanto, também nos permitiu observar como tais políticas são (re) interpretadas pelos agentes educacionais em seu lócus, ou seja, nos forneceu subsídios para tentar entender como as políticas são e estão sendo interpretadas e objetivadas na ambiência escolar e quais os seus possíveis impactos considerando as respectivas especificidades locais.

Os contextos da prática e dos efeitos nos aproximam da percepção de (re) interpretação das políticas curriculares elaboradas para o ensino fundamental e materializadas pelos agentes educacionais em suas respectivas turmas.

Concluimos, por agora, que a política curricular está em constante trânsito, num intenso ir e vir de (re) interpretações, o qual possibilita que as clausuras sejam minimizadas através do mesmo. Assim sendo, o estudo nos possibilitou perceber como as professoras (re) interpretam a política curricular para o ensino fundamental anos iniciais. Foi observado que as (re) interpretações envolvem outros fatores subjacentes às relações e percepções das professoras, bem como estão diretamente vinculadas ao ambiente escolar. Tais argumentos justificam-se

quando observamos que a política curricular constituída e constituinte na dinâmica do processo social, reflete os vários sentidos assumidos nos seus respectivos espaços-tempos e nos contextos de influência, produção textual, da prática, dos efeitos e estratégias.

REFERÊNCIAS

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

BALL, S. J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Open University: Buckingham/Philadelphia. 1994.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteira, v.1, n.2, pp99-116, Jul/Dez 2001.

BALL _____. Vozes/ Redes políticas e um currículo neoliberal global. IN: **Diferenças nas políticas de currículo**. Maria Zuleide da costa Pereira et al (org.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, SICEI, 2013.

_____. **Lei de diretrizes e base da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. Lei no 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02/12/2015.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.

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

_____. **A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

_____. MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 106 p. 303-318, jan/abr. 2009.

PARAÍBA. Resolução nº 4 que dispõe sobre a estruturação do “Programa Primeiros Saberes da Infância – PPSI”, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba,

_____. Parecer 033/2014, que institui Proposta Pedagógica do “Programa Primeiros Saberes da Infância-PPSI” e estruturação da organização escolar em ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental, para o Sistema Estadual de Ensino.

_____. RESOLUÇÃO Nº 042/2014 APROVA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA: “PRIMEIROS SABERES DA INFÂNCIA – PPSI”, FORMULADA PELA SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e política Educacionais? (re) significando o currículo. IN: **Políticas Educacionais e (re) significações do currículo**. Maria Zuleide da Costa Pereira e Arlete Pereira Moura (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. MACEDO, Elizabeth. Currículo e diferença no contexto global. IN: **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti, (orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.169-184, Jul/Dez, 2009.

_____. Discursividades Contemporâneas da Emancipação: há as possibilidades de pensá-la como uma hegemonia contingencial? IN: **Diferença nas Políticas de Currículo**. Maria Zuleide da Costa Pereira ...[et al] (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos**. Disponível em: . Acesso em: 29/04/2014.