

DO CONTEXTO DO TEXTO OFICIAL AO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM DE STEPHEN BALL

Sueli Fanizzi
Universidade de São Paulo
sfanizzi@usp.br

Resumo:

Muitas variáveis pertencentes a diferentes esferas educacionais cercam a prática docente, dentre elas o currículo oficial e suas conseqüentes ações, como a elaboração de material instrucional voltado ao professor e a oferta de encontros de formação continuada de professores. Este estudo tem por objetivo apresentar as ressignificações do texto curricular que atravessam o percurso entre sua elaboração e a prática docente, considerando as orientações curriculares de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, publicadas em 2007. Para embasar essa análise, utiliza-se a abordagem de Stephen Ball sobre o ciclo contínuo de políticas públicas e seus conceitos de recontextualização e hibridismo.

Palavras-chave: currículo de Matemática; ciclo contínuo de políticas; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; anos iniciais do ensino fundamental.

1. Introdução

O documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I¹* é publicado em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e representa uma das ações oficiais que intencionam melhorar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, reverter os resultados das avaliações externas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo assim para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. A gestão da época finda em 2012 e é constatado, após os oito anos de governo, que não houve uma repercussão significativa dos investimentos da secretaria na sala de aula, considerando não apenas a elaboração de uma nova proposta curricular como também ações anteriores e posteriores a ela, como o acompanhamento da equipe gestora das escolas pela equipe da secretaria, a elaboração de materiais instrucionais voltados para professores e de cadernos de atividade a serem utilizados pelos alunos e a oferta de encontros de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos.

¹ As expectativas de aprendizagem correspondem aos objetivos de aprendizagem de cada área e em cada ano de escolaridade.

Por que, apesar da implantação massiva de políticas públicas diversificadas, dentre elas, um currículo com conteúdo instrucional ao professor, não houve uma alteração significativa do desempenho dos alunos? Esta é a questão que se apresenta neste estudo e para a qual se buscou respostas na perspectiva de Stephen Ball, sobre o ciclo contínuo de políticas públicas.

O professor é certamente responsável pelo ensino que ministra, porém uma nota baixa nas provas aplicadas em larga escala não significa necessariamente que o professor não cumpra seu papel de ensinar aquilo que é previsto no currículo. Embora prevaleça, nas instâncias governamentais, a ordem burocrática de aplicabilidade entre políticas públicas e prática docente, são muitos os fatores e, segundo Ball (2011), as recontextualizações das políticas públicas educacionais que existem no trajeto entre a elaboração, por exemplo, de um texto curricular e a sala de aula.

2. A perspectiva de Stephen Ball sobre políticas públicas educacionais

Para abordar os temas políticas públicas educacionais e currículo, Ball (2001, 2006, 2011) discute, inicialmente, os efeitos da globalização e as transformações nos níveis econômico, político, cultural e social que as nações enfrentam já há mais de três décadas. Embora haja uma tendência unificadora, sobretudo no que se refere aos aspectos culturais, de homogeneizar os interesses de todos os cidadãos – a ponto de já se falar em “cidadania mundial” (BALL, 2001, p. 101) –, cada nação recebe os efeitos da globalização via uma tradução local, ou seja, conjugando a lógica dos sistemas mundiais às demandas e necessidades nacionais.

Citando outros teóricos, Ball (2001, p. 102) entende que:

Tanto empiricamente, quanto conceitualmente, muitos dos princípios básicos da tese da globalização têm sido submetidos a uma crítica severa [...] e, com alguma simplificação exagerada, o resultado do debate em torno da globalização tem sido o desenvolvimento de uma posição relacional. O que se tem é um afastamento de uma lógica determinística [...], para o reconhecimento de que, tal como afirma Giddens [...], “a globalização invade os contextos locais mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização”.

Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, isto é, entre o macrocontexto e o microcontexto, sem privilegiar um ou outro, e é a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, apresentando a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Segundo o autor, a articulação dessas duas dimensões – global e local – é um processo inevitável, pois as políticas públicas nacionais se constituem “como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ [...], isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’ [...]” (BALL, 2001, p. 102).

No que se refere ao currículo, o texto apresentado como currículo nacional sofre influência das diretrizes mundiais no ato de sua definição e elaboração e reveste-se de uma diversidade de ordens locais no momento de ser interpretado e praticado. Do macrocontexto mundial ao microcontexto da sala de aula de, por exemplo, uma escola da periferia do município de São Paulo, o currículo nacional – definido sob a influência de lógicas internacionais – sofre reelaborações e redefinições na medida em que atravessa instâncias do trajeto global-local. Tais instâncias correspondem às políticas públicas estaduais e municipais e também às determinações da própria unidade escolar.

Para descrever o macrocontexto e o microcontexto das políticas públicas, o autor define cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas, uma vez que contam com a presença, em geral conflitante, de textos e discursos variados: 1) o contexto de influência, 2) o contexto da definição de texto político, 3) o contexto da prática, 4) o contexto dos resultados e efeitos e 5) o contexto da estratégia política. Neste estudo, cabe tecer comentários mais específicos sobre os contextos da definição de texto político e da prática, uma vez que se buscou compreender as ressignificações que os professores elaboram acerca do currículo oficial.

O contexto da definição de texto político é a esfera na qual os documentos oficiais são produzidos. Uma vez determinados os objetivos centrais, relacionados a questões amplas como: o que é educação? Como deve ser o ensino? Que aluno desejo formar?, entre outras, e ancorados nas discussões oriundas do contexto de influência, no qual são definidas as finalidades sociais da educação, o currículo e outros materiais são elaborados. No caso da SME-SP, são vários os materiais de apoio que surgem ao longo da gestão de 2005 a 2012, além do documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem*

para o ensino fundamental: Ciclo I (SÃO PAULO, 2007). Já no início da gestão, isto é, anteriormente à definição de um currículo próprio para as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, são publicados cadernos e guias de orientação para os coordenadores pedagógicos e professores, com o foco na formação continuada do professor.

Outro aspecto do contexto da definição de texto, sobretudo no caso dos textos curriculares, refere-se ao fato de eles apresentarem, em sua grande maioria, um discurso abrangente e distante da realidade, o que suscita a elaboração de outros materiais de divulgação e aplicação da proposta oficial. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 258-259),

No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold [...] denominam contexto de produção de texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando à sua maior popularização e aplicação. Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. Também tal(is) projeto(s) muda(m) de acordo com diferentes eventos e circunstâncias. No geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado.

Quanto ao contexto da prática, podemos associá-lo diretamente à escola, que recebe os textos oficiais – orientações curriculares e materiais de apoio – e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da definição de texto).

Segundo Dias (2009), Ball atribui significativa importância ao contexto da prática, pois é nele que aparecem as transformações decorrentes dos efeitos da política original. Como já mencionado, o autor reconhece que as políticas públicas não são simplesmente implementadas pelo processo *top down*², pois são reinterpretadas e ressignificadas pelos atores que compõem o contexto da prática. Dessa forma, a prática não é resultado direto do que foi planejado nas instâncias superiores e deve submeter-se a uma análise relacionada aos demais contextos para ser compreendida.

De acordo com Bowe e outros (apud MAINARDES, 2006, p. 53):

² A expressão *top down* é definida por Power (2011, p. 57): “*Top down* (‘de cima para baixo’) refere-se à forma como as políticas podem ser implementadas ou analisadas”.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Sendo assim, as várias interpretações provenientes das diferentes “vozes” do texto oficial – que incluem até mesmo as não leituras e não interpretações – compõem o processo de assimilação das políticas públicas por parte dos professores e outros profissionais que atuam no contexto da prática.

Dois importantes conceitos utilizados por Ball e comentados por Lopes (2005) e Dias (2009) são os conceitos de recontextualização e de hibridismo ou hibridização, que correspondem a processos por meio dos quais os diferentes textos que circulam pelo meio educacional são produzidos e disseminados.

Na recontextualização, um mesmo texto sofre diferentes interpretações, de acordo com as orientações de cada contexto. Lopes (2005) apresenta exemplos de recontextualização:

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005, p. 53)

O processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos de cada contexto sofrem. Por exemplo, a elaboração do texto das orientações curriculares conta com a participação de vários profissionais da SME-SP e de consultores externos. Como cada um tem sua história de vida profissional e pessoal e vivencia uma experiência particular na produção do documento, são vários os pontos de vista sobre o texto e sua implantação na rede municipal de ensino. Assim, no contexto da produção de texto, pode-se afirmar que o documento já apresenta várias “vozes”, que resultam na expressão de um único texto, o texto escrito e oficial; na fala dos colaboradores externos, dos funcionários ou dos formadores da

SME-SP, o documento já é outro (ou outros); e quando ele chega às escolas e, mais propriamente, à sala de aula, é mais uma vez transformado, isto é, recontextualizado.

Para Lopes (2005), a recontextualização é um processo permanentemente presente no ciclo contínuo de políticas de Ball.

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball [...] a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização. (LOPES, 2005, p. 56)

Com isso, é possível concluir que a prática docente também pode ser recontextualizada na perspectiva dos elaboradores e executores das políticas públicas educacionais, isto é, aquilo que os professores enfrentam no dia a dia – suas demandas e necessidades, que emergem das mais diferentes situações de sala de aula – pode ser interpretado pelos formuladores do currículo sob os mais variados olhares.

Hibridismo ou hibridização é o resultado das recontextualizações, isto é, de uma mistura de lógicas recontextualizadas, que produz discursos híbridos. No hibridismo não há espaço para a ideia de verticalidade, ou seja, não é possível afirmar que, por exemplo, o currículo gerado pelas esferas oficiais chega à sala de aula apenas por um processo de adaptação, conforme as necessidades definidas pela escola ou pelo professor. Essa recontextualização não é direta nem passiva, pois o discurso e a ação do professor e dos demais atores da escola – supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos – correspondem a um híbrido resultante de vários processos de recontextualização.

Segundo Lopes (2005, p. 58),

Com essas concepções, a verticalidade associada à recontextualização é desconstruída, bem como os binarismos que caracterizam as mudanças nas regras discursivas na passagem de um contexto a outro. Não será pelas regras de classificação e de enquadramento que o poder e o controle se expressam, ou pelo menos não apenas por intermédio delas, mas também pelos hibridismos.

E, ainda:

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução [...]. Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. (LOPES, 2005, p. 59)

Em síntese, cabe às análises que adotam os conceitos de recontextualização e hibridismo compreenderem o que é valorizado e, conseqüentemente, privilegiado em cada discurso, em cada texto, de cada contexto.

3. O estudo

O presente estudo é um recorte de uma tese de doutorado que objetivou investigar as políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais, em Matemática, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, implementadas no período de 2005 a 2012, a partir da análise de documentos oficiais, da observação de encontros de formação continuada e de entrevistas realizadas com professores.

Para este trabalho, apresento os resultados da análise de um dos nove documentos que compuseram a análise documental da tese – o currículo oficial para os anos iniciais do ensino fundamental, publicado em 2007, denominado *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I*; em seguida, são apontadas as considerações de duas professoras de 4º ano, que trabalha em diferentes escolas, sobre o conhecimento e a utilização desse documento na prática docente.

A análise documental conta com uma entrevista realizada com uma das assessoras técnicas da SME-SP na gestão 2005-2012, que, ao longo desse período, coordenou a formação continuada de professores e participou da elaboração de documentos e materiais oficiais, entre eles, as orientações curriculares.

O texto do documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I* expressa explicitamente seu objetivo central em melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, o que já é destacado na carta de apresentação voltada aos professores da rede. Também no início do documento, onde é mencionada a autoria do texto, com listas de nomes dos participantes, verifica-se uma tentativa de diálogo entre os diferentes contextos das políticas públicas: o contexto de

influência, composto por especialistas e autores das referências bibliográficas das diversas áreas do conhecimento escolar, o contexto da definição de texto, formado pelos colaboradores das equipes técnicas das coordenadorias de Educação, e o contexto da prática, representado por um grupo de professores do Ciclo I e de educação infantil que participaram da primeira leitura crítica do documento, apresentando sugestões. Há conflitos entre os pontos de vista dos atores de diferentes contextos e, na perspectiva de Ball (2006), as orientações curriculares aparentemente corresponderiam a um modelo bastante representativo da extinção dos binarismos – neste caso, currículo ditado e currículo praticado –, uma vez que o texto final ressoa diferentes “vozes” que recontextualizam as intenções da SME-SP com a publicação do documento. Na perspectiva da assessora entrevistada, a tentativa de envolver os professores em uma discussão preliminar sobre a definição de um novo currículo não significou que suas demandas fossem consideradas em sua totalidade, pois os docentes participantes demonstravam, em sua grande maioria, insegurança na promoção de mudanças no trabalho. Um exemplo desse fato corresponde à “resistência”³ de alguns professores quanto – segundo eles – à complexidade de parte das expectativas de aprendizagem propostas pela equipe da SME-SP.

Ainda na parte introdutória, o documento destaca a importância da presença de “docentes motivados, comunicativos e comprometidos com a educação de seus alunos, bem preparados intelectual, emocional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional” (SÃO PAULO, 2007, p. 11). Nesse excerto do documento, nota-se uma concepção implícita de professor e de formação continuada de professores. O professor é um profissional que precisa ser motivado, pois é suposto que ele não o seja; e o novo trabalho da SME-SP permite, então, que os professores da rede sejam motivados e também preparados em todos os sentidos da personalidade, o que, neste caso, expressa implicitamente uma concepção de formação continuada que auxilia o docente até mesmo nos aspectos emocionais e éticos de sua vida profissional. Como estratégia formativa, são elaborados não somente um novo currículo como também materiais instrucionais de apoio ao professor e cadernos de atividades para o aluno que apresentam, de forma detalhada (ou prescritiva), o encaminhamento do trabalho de sala de aula.

³ Termo utilizado pela assessora na entrevista.

De acordo com as professoras entrevistadas, a relação de ambas com os materiais de apoio ao professor e ao aluno, publicados pela SME-SP na gestão de 2005 a 2012, é determinada prioritariamente pela obrigatoriedade de uso das novas orientações curriculares, que estabelecem as expectativas de aprendizagem para cada ano de escolaridade. De modo geral, o documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007) é consultado por elas apenas no momento de elaboração do planejamento anual. Embora reconheçam o valor instrucional do material, raramente o consultam para obter informações sobre os conteúdos a serem ensinados e sua metodologia. Em ambas as escolas adota-se um livro didático de Matemática, que, por sinal, é muito utilizado pelas professoras. A princípio, isso aparentemente demonstra uma crença de que o material da prefeitura destinado aos alunos não é suficiente para o cumprimento do planejamento, necessitando de propostas extras. Apresento aqui a seguinte reflexão: será que os cadernos de atividades para o aluno realmente não são insuficientes ou são muito inovadores a ponto de as professoras substituírem parte de suas atividades por outras “mais tradicionais” e menos complexas para o entendimento do professor, retiradas de um livro didático? O mesmo se pode pensar a respeito do uso que ambas fazem das orientações curriculares. O fato é que as professoras não leem a parte instrucional dos materiais, elaborada pela SME-SP com o objetivo principal de implementar as orientações curriculares oficiais no espaço da sala de aula e, como uma intenção secundária, de contribuir com a formação continuada de professores.

4. Considerações finais

Conclui-se, com este estudo, que o envolvimento de professores na versão preliminar de um currículo e a definição de um texto que valoriza o papel do professor e oferece um grande leque de subsídios teóricos e práticos para a prática docente não correspondem a políticas públicas que provoquem efetivamente uma repercussão na sala de aula.

A ação docente das professoras entrevistadas tem marcas do documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I* (SÃO PAULO, 2007), cuja leitura é exigida inclusive pela coordenação da escola para a elaboração do planejamento pedagógico anual, momento em que são definidas as expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas em sala de aula e posteriormente exigidas nas

avaliações externas; e, ao mesmo tempo, refletem um discurso coadunado com a escolarização e a formação inicial que cada uma recebeu. Isso demonstra que a prática docente equivale a uma prática híbrida, resultante das diversas recontextualizações que o professor faz ao longo de sua formação e vida profissional.

Nota-se que o discurso e a prática das políticas públicas curriculares e do trabalho do professor são definidos por uma convivência factível entre lógicas ambíguas. Lopes (2005) destaca essa ideia, utilizando o termo *bricolagem*.

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. Dessa forma, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. (LOPES, 2005, p. 57-58)

No documento curricular da SME-SP, a lógica da melhoria da qualidade do ensino, traduzida na definição de expectativas de aprendizagem ideais para cada ano de escolaridade, tendo como referência os PCN (BRASIL, 1997), convive com a lógica da elevação do índice de desempenho dos alunos nas avaliações externas, que consideram o professor o agente central para a efetivação dessa meta. É por essa razão que as orientações curriculares apresentam um texto de caráter prioritariamente instrucional, que também expressa uma conciliação de lógicas ambíguas, que ora apontam o professor como parceiro na construção do texto curricular, ora destacam a fragilidade da formação desse profissional.

Políticas públicas que se baseiam nos resultados de avaliações externas elaboradas a partir de objetivos ou expectativas de aprendizagem distantes da realidade não se efetivam a contento, pois transitam em um ciclo de poucas possibilidades de mudança, devido à distância entre o que se espera do aluno e o que de fato ocorre, na prática, no processo de ensino e aprendizagem. No caso da gestão de 2005 a 2012 da SME-SP, as primeiras ações têm por base o desempenho dos alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nas

avaliações externas dos anos anteriores. Resultados aquém do esperado geram políticas públicas que continuam distantes da realidade da rede, modificando quase nada o que já existe.

O fato de as políticas públicas curriculares fazerem parte de um inevitável ciclo contínuo (BALL, 2001) não constitui um conflito. As ideias circulam e em cada contexto elas se transformam; esse movimento é previsto e sempre presente. O problema é o fato de a dimensão global ainda prevalecer sobre a local, ou seja, de as ações voltadas para a implantação do currículo ainda se concretizarem pelo processo *top down* e, conseqüentemente, a realidade daquilo que efetivamente ocorre na sala de aula não ser devidamente considerada. Dessa forma, o ciclo contínuo das políticas públicas torna-se um círculo vicioso, sem que novos elementos provenientes da vida dinâmica da sala de aula possam renová-lo. Isso explica o motivo de, em oito anos, propostas da SME-SP terem provocado mudanças inexpressivas na prática docente.

O contexto final⁴ da prática das políticas públicas educacionais é a sala de aula; é para a sala de aula que tudo é pensado, escrito e programado. Ela é o contexto onde reverberam os diferentes processos de recontextualização e hibridização das políticas públicas educacionais, e o professor é o regente dessa orquestra. Daí a importância de escutar a “voz” do professor (em “alto e bom tom”), na tentativa de diagnosticar como as políticas públicas são traduzidas na sala de aula e de identificar as reais necessidades do trabalho docente.

5. Referências

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

⁴ “Final” no sentido de resultante e não de término. Como sabemos, na abordagem do ciclo contínuo das políticas públicas, de Stephen Ball, estas realizam um movimento cíclico nos diferentes contextos pelos quais transitam. Por exemplo, os resultados dos alunos nas avaliações externas, pertencentes ao contexto dos resultados e efeitos, interferem na elaboração de novos documentos oficiais, pertencentes ao contexto da definição de textos. Este último, por sua vez, influencia as ações institucionais do governo, a prática docente e os resultados dos alunos nas avaliações, gerando, assim, o que o autor denomina de ciclo contínuo.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 28 out. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: Ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007. 208 p. Disponível em: <<http://arqs.portaleduacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/Ciclo1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.