

Política de Currículo no Ensino Fundamental: entre ciclos e identificação^{1*}

La política del Currículo en el Ensino Fundamental: entre ciclos y identificación.

Ozerina Victor de OLIVEIRA UFMT/CAPES²
Candida Soares da COSTA – UFMT³

Resumo

A polarização entre demandas de políticas de identidades culturais e de organização curricular por ciclos de formação caracterizam a problemática da pesquisa. Discutem-se ambas as demandas de modo relacional, com vistas à configuração de um sentido político comum: uma educação escolar democrática. A abordagem teórico-metodológica envolve noções de ciclo de políticas, discurso, identificação e democracia pluralista, sendo entrevistadas professoras da rede pública. A pesquisa possibilitou concluir que paradoxos, ambiguidades e contradições existentes nessas políticas sugerem incoerências. Estas são observadas, entretanto, como inerentes aos processos democráticos pluralistas, vistos como um modo diferente de estabelecer distinções, que qualifique dissensos e reconheça alternativas.

Palavras-chave: Currículo. Ciclos de formação. Relações raciais. Ensino Fundamental. Identidade.

Resumen

La especialidad entre exigências de políticas de identidad culturales y de organización curricular por ciclos de formación caracterizan la problemática de la investigación. Analizan ambas las exigências de forma relacional, con punto de vista a la configuración de un sentido político común: una educación escolar democrática. La abordaje teórico metodológica envuelve nociones de ciclos de políticas, discurso, identificación e democracia pluralista. siendo entrevistadas maestras de la rede pública. La investigación possibilitou concluir que paradoxos, ambigüedad e contradicciones existentes en las políticas sugeren incoherencias. Estas son observadas, como inherentes a los proceso democráticos pluralistas, visto cómo una forma distinta de establecer distinciones, que califiquen disensos e admita alternativas.

Palabras llave: Currículo. Ciclos de formación. Relaciones raciais. Enseño Fundamental. Identidad.

-
- 1 * Este artigo resulta da discussão na mesa-redonda *Currículo e Diferença* no Seminário Educação 2011 – *Relações raciais e educação: dez anos de estudos e pesquisas na UFMT*, e do diálogo entre duas educadoras em torno de suas pesquisas e práticas políticas na defesa de identidades culturais, das políticas de inclusão na educação e de currículos mais justos.
 - 2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso e Diretora do Instituto de Educação/UFMT. Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. E-mail: ozerina@ufmt.br>.
 - 3 Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT. End. institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. E-mail: <candidasoarescosta@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 21	n. 46	p. 347-358	maio/ago. 2012
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Desde os anos 90 do século XX, pesquisadores do campo do currículo no Brasil assinalam um movimento configurado por mobilizações em torno das identidades culturais na agenda deste campo. Ao mesmo tempo, assinala-se a existência de reformas curriculares em todos os níveis e modalidades da escolarização. No que diz respeito ao ensino fundamental, a Organização Curricular por Ciclos de Formação (OCPCF) se tornou o mote de tais reformas.

Muito embora a mobilização em torno das identidades culturais e a defesa dos ciclos de formação se encontrem conectas em sua emergência histórica, no que se refere à educação escolar, as discussões em torno de ambas se apresentam como se acontecessem de modo isolado.

Este suposto isolamento, por sua vez, parece fragilizar tanto a compreensão das demandas identitárias em suas peculiaridades quanto o avanço da realização de uma organização curricular integrada nas reformas curriculares, podendo, inclusive, induzir ao equívoco de que a defesa de um currículo integrado e a defesa de um currículo que inclua diferentes grupos identitários pressupõe a subordinação de um em relação a outro, ou ainda, a concorrência de espaços e tempos de modo excludente no currículo escolar, enfim, essas defesas pressupõem antagonismo entre ambas.

Frente a esta problemática, defenderemos neste artigo a necessidade de discutirmos as políticas de identidade e as políticas de organização curricular por ciclos de formação de modo relacional, no sentido de aglutinar e potencializar demandas que configuram um sentido político comum, tendo em vista que, tanto uma quanto outra pleiteia contribuir para a construção de uma educação escolar e sociedade brasileira mais democráticas e equitativas.

A construção argumentativa dessa defesa implica na explicitação da problemática a partir do discurso de professores e de pesquisadores sobre os ciclos de formação; na compreensão da política de currículo enquanto constituída por um movimento cíclico; e nas noções de identificação e democracia abstraídas de uma perspectiva da teoria do discurso. Em suma, pretende-se neste artigo colocar em discussão as relações entre políticas de identidade e de ciclos de formação no currículo a partir das noções de ciclo político, currículo organizado por ciclos, identificação e democracia pluralista.

Organização curricular por ciclos de formação e ciclo político

Apresentaremos uma leitura da política que implica a OCPCF a partir do discurso de professores e pesquisadores sobre essa forma de organização curricular. Leitura que se encontra pautada nas noções de política e de discurso, e no modo imperativo que a necessidade e importância de se ouvir professores se apresentam para nós.

Os excertos relacionados à fala das professoras e expostos ao longo desta seção têm como fonte de dados, entrevistas realizadas por estudantes do terceiro ano do curso de pedagogia, no ano de 2011. Elas foram feitas com professoras da rede pública do ensino fundamental no município de Cuiabá, Mato Grosso.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais e a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO apud COSTA, 2011, p. 17).

Com o propósito de resguardar o anonimato, identificaremos as professoras entrevistadas com as iniciais de seus nomes e com o seu respectivo tempo de experiência com OCPCF. As entrevistadas apresentam um tempo de três a doze anos de docência com essa forma de organização curricular e a elas perguntou-se sobre o que entendiam por OCPCF e sobre os resultados do trabalho a partir dessa forma de organização curricular.

Ao ouvir as professoras, categorizamos a resposta das mesmas em: compreensão da base legal/normativa dos ciclos de formação em termos da organização das turmas; distribuição do tempo do trabalho pedagógico ao longo da escolarização; forma de organizar os conhecimentos a serem socializados junto aos estudantes; propósitos dessa forma de organização curricular; e a inexistência de consenso sobre a OCPCF.

Em virtude da noção de política assumida para esta análise, a categorização das respostas das professoras, em seu conjunto, configura a política de currículo, tanto no que diz respeito às demandas da política de identidade, quanto à OCPCF.

No que tange à base legal/normativa da OCPCF, uma das entrevistadas diz: “Os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, prevista na LDB, em que a base de convivência das alunas e alunos ocorre com referência em idade [...]” (anônima; há 5 anos trabalha com ciclos).

Essa compreensão possibilita visualizar um movimento cíclico na política de currículo: a LDB que resulta do embate entre diferentes instâncias do Estado em suas relações com a sociedade civil. O acordo possível entre estes sujeitos coletivos se materializa na referida lei e esta volta à sociedade civil, se fazendo presente nos discursos da professora entrevistada sob sua própria interpretação.

Em se tratando da organização do conhecimento, um das professoras afirma que “[...] o sistema ciclado envolve o conhecimento integrado, globalizado, interdisciplinar, em que se trabalha o conteúdo contextualizado com a realidade do educando.” (C. V. N. S.; há doze anos trabalha com ciclos). Outra, mesmo que reticente, diz: “[...] como é que eu vou te falar... é que ele é assim... por tema... tem um tema e é em cima dele que a gente desenvolve, conforme a faixa etária do aluno.” (A. M.; há 6 anos trabalha com ciclos).

Nessas respostas, ressaltamos que significantes como *interdisciplinar*, *globalizado* e *tema* aparecem como caracterizadores da OCPCF no discurso das professoras. No entanto, tais significantes têm notoriamente circulado no discurso pedagógico brasileiro, antes e para além da OCPCF. Isto significa que a política de currículo em análise abrange discursos que circulam antes, durante e após a sua emergência histórica, havendo, portanto, a possibilidade de inter-relação entre a defesa da OCPF e a política de identidade.

A percepção de uma articulação entre política de identidade e OCPCF se apresenta de modo mais decisivo nos excertos que seguem, quando estes enunciam propósitos e formas de organização do conhecimento da OCPCF, que remetem à política de identidade:

[...] no currículo organizado por ciclos, o ponto que eu considero fundamental é a formação do ser humano. A escola, preocupada com a formação humana, leva em consideração o tempo de desenvolvimento cognitivo de cada aluno [...] na sala de aula procuro valorizar os conhecimentos dos alunos, que são adquiridos no seu contexto social, fora de sala de aula. (M. S.; há cinco anos trabalha com ciclos).

[...] o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar. (anônima; há 5 anos trabalha com ciclos).

O trabalho do currículo organizado por ciclos trata-se de uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada conforme o projeto político pedagógico da escola, desta forma, pretende-se um projeto que primeiro pergunte: quem é esse homem com que a escola pretende contribuir na sua formação? Como ele aprende? Como ele sente o mundo em volta dele? Como ele vive e se organiza em sociedade? A partir destes questionamentos, quais capacidades ou qualidades serão desenvolvidas para formar esse homem? (D. B. P.; há doze anos trabalha com ciclos).

As falas das professoras configuram fios que integram a tessitura de uma rede discursiva sobre organização curricular por ciclo de formação, esta anuncia que a efetivação da OCPCF requer formação integral do ser humano, contextualização dos conteúdos à realidade, bem como, projeto político-pedagógico que oriente, adequadamente, as ações da escola. Todavia, para além dos aspectos já observados, o posicionamento das professoras guarda relação com posturas teóricas amplamente difundidas. Pudemos inferir isto ao relacionar o que elas dizem com o que pesquisadores do campo do currículo publicam sobre os ciclos de formação:

[...] compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionado pela seriação, a qual tem levado à rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demarcam mudanças de concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 660).

Essa afinidade entre posicionamento docente e posturas teóricas remete à formação continuada das professoras como constitutiva da rede discursiva e, por conseguinte, à política de currículo, conforme dado das entrevistas: “[...] todos os professores têm curso para aprender como dar aula em ciclo, mesmo os que já davam aula em série e têm mais experiência.” (R. C.; há um ano trabalha com ciclos).

Novamente nos salta aos olhos o movimento cíclico da política de currículo: pesquisadores publicam o que entendem por OCPCF, os docentes entram em contato com essas concepções em suas formações e entrecruzam diferentes discursos sobre essa organização curricular, compondo assim a política de currículo.

Entre as categorizações das falas das professoras, uma em especial nos chama a atenção: a indicadora da inexistência de consenso no que se refere à OCPCF, especialmente no que diz respeito ao desempenho dos alunos, a evasão e a validade do OCPCF quanto aos aspectos qualitativos dos resultados obtidos:

[...] antes eles estudavam bem mais, eles tinham o compromisso de estudar porque sabiam que iriam tirar notas baixas, mas agora eles falam: estudar para quê? Vou passar mesmo! Eles respondem na ‘cara dura’

pra gente isso. (A. M.; há 6 anos trabalha com ciclos). Com os ciclos, temos diminuição sensível das evasões, alunos participativos, maior permanência na escola. (D. B. M. N.; há 3 anos trabalha com ciclos). [...] existe uma grande polêmica no currículo organizado por ciclos. No sistema em ciclos torna-se uma bagunça, à criança que não sabe e que não aprende nada é dada a aprovação automática. (P. L.; há 11 anos trabalha com ciclos).

Ao considerarmos o dissenso, observamos que a complexidade do processo educativo escolar se evidencia na relação sensível que o discurso docente estabelece a partir de quatro fatores: 1) o reconhecimento de que a criança domina conhecimentos tidos como válidos pela escola, mas que não se faz assídua às atividades escolares; 2) o pseudo desinteresse familiar pela educação de suas crianças; 3) a isenção da escola e do COPCF quanto à responsabilidade pelo fracasso escolar; e, 4) as condições materiais e simbólicas a partir das quais o trabalho docente se realiza, apontando situações crônicas, cujas necessidades de intervenção não têm acompanhado as mudanças ocorridas na organização curricular proposta:

[...] eu tenho relatos de colegas que têm alunos que chegam no terceiro ano sem saber ler... Mas não é só no ciclo que acontece, do outro jeito também tinha esse problema... Muitas crianças não passavam de série porque não conseguiam ler. (R. C.; há um ano trabalha com ciclos)

[...] tenho uma aluna excelente, que sabe muito, mas infelizmente vem uma vez na semana e os pais não se preocupam. (L. L. G.; há dez anos trabalha com ciclos).

[...] a gente perde mais tempo controlando a sala do que com atividades, ensinando. Talvez seja esse um dos problemas. (R. C.; há um ano trabalha com ciclos).

Há muitos fatores que contribuem para o fracasso escolar: ausência dos pais, capital cultural e desinteresse dos próprios alunos. (M. I.; há doze anos trabalha com ciclos).

Essa exposição dos conflitos merece especial atenção, uma vez que evidencia a compreensão da OCPCF como uma política atravessada por relações antagônicas:

[...] os ciclos não podem constituir-se em uma mera 'solução pedagógica' visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismos

com as relações sociais vigentes. [...] devem ser vistos como resistência. Sendo um instrumento de resistência, não se deve esperar que funcione plenamente. Estão num jogo contraditório entre a lógica da escola/avaliação e uma nova lógica em desenvolvimento. (FREITAS, 2003, p. 67-68).

Os discursos aqui analisados não sinalizam qualquer compreensão por parte dos sujeitos docentes, que atuam no interior da escolar, no que diz respeito à existência de articulação entre OCPCF e as demandas reivindicadas pelos movimentos sociais em prol da afirmação das identidades culturais. Isto, no entanto, não significa que não haja articulações, nem que elas não sejam possíveis. A seção a seguir tem o propósito de expor a possibilidade por nós visualizada.

Política de currículo, discurso e processos de identificação

A partir de alguns teóricos do campo do currículo e além fronteira (BALL, 1992, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2011; OLIVEIRA, 2008), nos é possível entender esse conjunto de posicionamentos das professoras e pesquisadores como constituintes da política de currículo organizada por ciclos; e as políticas, como um conjunto de arenas públicas e privadas configurado por textos e discursos.

A política de currículo é texto, visto que implica na codificação e decodificação do que vem a ser os ciclos de formação; e é discurso porque se materializa em ações que enunciam a organização curricular por ciclos de formação, autorizam o que pode ser dito sobre os ciclos, quem tem legitimidade para dizer e quando pode ser dito. Contudo, compreende-se que a possibilidade desses textos e discursos contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e justa está intimamente associada a sua articulação com ações e programas que consubstanciem o processo educativo escolar que, dentre outras questões, jamais desconsidere as pertinentes à raça, gênero e etnia, visto que tais temas são centrais nas relações sociais cotidianas em seus diferentes níveis, para as quais a escola se propõe formar integralmente os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Essa compreensão de política de currículo vem sendo delineada a partir da associação entre a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1992, 2011) e da teoria do discurso (BURITY, 2011; MOUFFE, 2003). Concordamos com Lopes (2011) quando esta pesquisadora entende que a incorporação de tais

perspectivas teóricas ao campo do currículo tem potencializado análises que requerem uma compreensão de processos culturais hegemônicos e conflituosos nas políticas desse campo. Sob tal aspecto, neste artigo, a política está sendo compreendida como um

[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas [...]. (MOUFFE, 2003, p. 15).

Considerando-se que a escolarização envolve, inevitavelmente, a coexistência humana e esta, encontra-se motivada por diferenças culturais e sociais coetâneas ao nosso tempo, e se dá em condições sempre conflituosas, quando estamos tratando de organização curricular, estaremos tratando da forma com a qual grupos identitários e classes sociais se confrontam, se articulam e se organizam no processo de escolarização. Portanto, tratar de educação escolar, colocando de forma relacional ciclos de formação e demandas identitárias, é tratar de política curricular estritamente ligada às lutas políticas e sociais mais amplas.

Sendo política, a OCPCF toma corpo por um conjunto de práticas, discursos e instituições, conforme apresentado na seção anterior. Estas instituições consistem em organizações multilaterais, tais como a UNESCO e o Banco Mundial; o Congresso Nacional e demais instâncias legislativas; o Ministério da Educação e demais instâncias administrativas, como secretarias municipais e estaduais de educação; as Instituições de Ensino Superior, nas quais se formam professores; os sindicatos e associações de profissionais da educação; e as associações de pais e famílias daqueles jovens que frequentam, ou não, as escolas com OCPCF.

Cada qual destas instituições, em seu exercício político, produz discursos sobre organização curricular por ciclos, os quais se imiscuem aos discursos de professores e pesquisadores. Torna-se necessário lembrar que uma compreensão cíclica da política (BALL, 1992) leva a entender que não há uma sequência previsível para os discursos, ou seja, não há uma fixação de hierarquia no sentido de que uma instituição sobreponha seu discurso aos demais, ou que um texto se sobreponha aos outros; o que há é um movimento em que textos e discursos podem convergir, divergir, se confrontar ou suplementar uns aos outros, em um movimento não unilateral, nem vertical, mas sempre cíclico e imprevisível.

Nessa exposição analítica, recorreremos à apropriação que o campo do currículo faz de uma perspectiva de teoria do discurso (BURITY, 2011; LOPES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011). Essa perspectiva extrapola a noção idealista e binária de discurso, que o apresenta como indefectível, opondo-o à prática e

considerando esta como falível, noção fortemente consolidada nas análises de políticas de currículo. Contrariamente, o discurso será considerado neste artigo como “[...] o terreno primário da constituição da objetividade.” (LACLAU, 2005 apud LOPES, 2011, p. 35), nele e mediante ele é que o exercício da política toma corpo, que a política passa a existir. Esta noção de discurso não o situa em um lugar em específico de uma suposta estrutura social, nem o coloca em uma posição subordinada das instâncias sociais; ele é a própria disputa por condições materiais engendradas por antagonismos sociais (LOPES, 2011, p. 33). Desse raciocínio concluímos, mais uma vez, que a materialidade da política de currículo, em especial, a OCPCF, toma corpo por meio de discursos.

Referidos discursos não se reduzem aos das instituições, mas entram em cena também os discursos de professores e pesquisadores. Nesse sentido, é que os excertos das entrevistas anteriormente expostos ganham legitimidade como discurso, deslocando as vozes das professoras de um lugar desfavorável para uma posição de poder na política de currículo.

Por reconhecer essa posição de poder do discurso das professoras, o problematizamos no sentido de indagar sobre a presença/ausência das políticas de identidade na política de currículo da organização curricular por ciclos.

Nos excertos que expõem o discurso das professoras em relação à OCPCF, encontramos enunciados com potencial de reconhecimento de identidades culturais no currículo escolar, são eles: *convivência, integração, realidade do educando, conteúdo contextualizado, heterogeneidade da turma como força motriz, democratização, alunos participativos, capital cultural* e perguntas sobre *quem é o aluno*, sobre sua *leitura de mundo* e sobre como ele vive e se organiza em sociedade.

Esses enunciados nos sugerem os sujeitos da política de currículo em análise, afinal, entre quem se dá a convivência? Quem são os educandos? O que caracteriza a heterogeneidade? Qual o lugar que estes sujeitos ocupam no mundo?

Filíamos nosso entendimento sobre essas questões à noção de sujeito presente na teoria do discurso: “[...] **o sujeito é um precipitado de práticas identificatórias**, a identidade é um momento instável da prática da identificação”. (BURITY, 2011, p. 3, grifos do autor). Nessa perspectiva, as identidades são entendidas como sendo descentradas, não apresentam um núcleo ou uma essência em sua constituição. Esta, por sua vez, depende de um exterior que não se encontra plenamente constituído, mas com o qual se relaciona no sentido de aproximação ou distanciamento, ou seja, “[...] a identidade não é um bem, um objeto positivo que se possua, mas só existe na relação com o outro.” (BURITY, 2011, p. 2).

Desse modo, o que nos importa, nesta discussão, são os processos de identificação, a ação de se identificar que ocorre de modo contingente, em circunstâncias próprias e por meio de atos de criação dos sujeitos (BURITY,

2011). A identificação “[...] é ao mesmo tempo o processo que constitui o sujeito e cria as condições de sua articulação em torno de algo a que chamamos identidade.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 230). Essa relação não é externa às identidades, mas constitutivas das mesmas.

Nesse momento assumimos um exercício radical de análise com a noção de política na teoria do discurso: “[...] a política visa a criação de unidade num contexto de conflito e diversidade; está sempre preocupada com a criação de um “[...] nós” pela determinação de um ‘eles’.” (MOUFFE, 2003, p. 15). Reiteramos que o que nos importa as relações de aproximação que podem ser estabelecidas entre o COPCF e as políticas de identidade.

Sob esse mesmo raciocínio, defendemos que não há uma essência constitutiva da OCPCF, nem da demanda por identidades culturais conjurando para separá-las; as relações entre as diferentes demandas não estão externas às políticas, mas lhes constituem. Portanto, compreendemos que a OCPCF e política de identidade estão radicalmente conectadas: ambas se materializam nas mesmas instituições, em um mesmo espaço/tempo e pela ação dos mesmos sujeitos. Isto significa que a fronteira entre o nós/eles na política de currículo é a mesma presente nas políticas de identidade. Se a política é a definição entre um *eles* e um *nós*, o *eles* do COPCF é o mesmo das políticas de identidade e estas estão no “nós” daquelas.

Consequentemente, essa compreensão traz desdobramentos para o entendimento das relações de poder nas políticas de currículo, sejam elas de ciclos ou de identidades, e para a construção de projetos democráticos:

[...] o poder não deveria ser concebido como uma relação externa que acontece entre duas identidades pré-constituídas, mas antes como constituinte das próprias identidades. A prática política numa sociedade democrática não consiste na defesa dos direitos de identidades pré-constituídas, mas antes na constituição dessas identidades mesmas, num terreno precário e sempre vulnerável. (MOUFFE, 2003, p. 14).

O projeto democrático de currículo e de sociedade defendidos por nós não é um projeto de consenso, mas de democracia pluralista, que “[...] necessita oportunizar o dissenso e instituições mediante as quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas reais.” (MOUFFE, 2003, p. 17).

Considerações finais

As presenças e ausências, os paradoxos, as ambiguidades e contradições existentes nas políticas de currículo, em especial no COPCF, podem até sugerir incoerências, mas precisam ser vistas como inerentes aos processos identitários e às próprias reformas de currículo.

O propósito deste artigo não foi o de relegar paixões daqueles que advogam por esta ou aquela forma de organização curricular, muito menos dissolver militâncias ou conflitos existentes nos diferentes projetos de currículo e sociedade, mas mobilizá-las, no sentido de promoção da democracia, entendendo que o avanço desta não é a superação entre o *nós* e o *eles*, mas “[...] a maneira diferente de estabelecer essa distinção.” (MOUFFE, 2003, p. 16). Portanto, o artigo objetivou qualificar o dissenso, no sentido de enxergar alternativas.

Embora não tenhamos encontrado referência explícita no que diz respeito às relações entre dificuldades de realização do COPCF e a existência de preconceitos de gênero, raça ou sexo, estudos sobre relações raciais e educação (MULLER, 2008; COSTA, 2011) apontam o preconceito racial e o racismo, em muitos aspectos, como fatores determinantes no processo educativo escolar. Urge, portanto, que se realizem estudos que visem à explicitação de possibilidades de articulação da realização da OCPCF e o potencial de reconhecimento das diferentes identidades.

Referências

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy, In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Org.) **Reforming education & Changing school: case studies in policy sociology**. Londres/ Nova Iorque: Routledge. 1992. p. 6-23.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BURITY, J. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/geral/textos%20online/.../jburity07.pdf>. Acesso em: abr. 2011.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações etnicorraciais: história cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação)-, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos e lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas Políticas de Currículo.** Apoio editorial editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

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

MACEDO, E. **Currículo e tempo: a organização em ciclos.** Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 1999. (mimeo).

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, n. 3, out. p. 11-26, 2003.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República.** Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2008.

OLIVEIRA, O. V. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sará. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, 2008.

Recebimento em: 15/03/2012.

Aceite em: 20/03/2012.