

ESCOLA EM CICLOS: O DESAFIO DA HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cremilda Barreto **Couto** – PUC-Rio

Agência Financiadora: CAPES e CNPQ

Introdução

O objetivo deste artigo, baseado na dissertação de mestrado defendida em abril/08, é apresentar a temática da escola em ciclos, tendo como pano de fundo a heterogeneidade como estratégia de intervenção pedagógica na sala de aula.

O trabalho de pesquisa deu-se a partir da experiência de implantação da política de ciclos, vivida no Município de Casimiro de Abreu/RJ no período de 1996 a 2000. Algumas questões trazidas ao longo da implantação dos ciclos foram acrescidas de questionamentos resultantes de leituras sobre a temática. Diante das polêmicas e dos muitos campos que podiam ser abertos nesta investigação, optei por alguns recortes que se fizeram necessários. *Até que ponto a proposta dos ciclos na prática possibilitou o trabalho com turmas heterogêneas? Como este trabalho tem sido desenvolvido em sala de aula?*

Este estudo tem como um dos seus referenciais a abordagem do “ciclo de políticas” de Stephen Ball apresentado e discutido por Jefferson Mainardes (2006).

A abordagem do “ciclo de políticas” para análise de políticas educacionais do sociólogo Stephen Ball traz a idéia de um ciclo contínuo de contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeito e o contexto de estratégia política.

Dentre os cinco contextos formulados por Ball, a análise dar-se-á com base no contexto da produção do discurso e no contexto da prática, já que as políticas não são simplesmente implantadas, mas estão sujeitas à interpretação e à reinterpretação daqueles que as implementam no dia-a-dia das escolas.

Esse processo foi acompanhado de um olhar mais cuidadoso sobre a heterogeneidade, que é um aspecto presente nos discursos políticos e ideológicos propostos na política de implantação dos ciclos.

A pesquisa baseou-se em observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor observador, o orientador pedagógico e o diretor da escola, e complementada pela análise de documentos da Secretaria de

Educação e da própria escola. Usei como base metodológica para a pesquisa de campo os trabalhos de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: Primeiramente, apresento um breve histórico do sistema seriado, buscando entender a implantação dos ciclos no Brasil. Resgato a questão legal da política dos ciclos e o entendimento de sua concepção, seguidos da apresentação dos teóricos centrais de minha análise, Ball e Bowe e a proposta do “ciclo de políticas” e autores nacionais como Barretto e Mitrulis (1999), Gomes (2004), e Mainardes (2006 e 2007) que têm pesquisado a política dos ciclos. Em um terceiro momento, apresento a temática da heterogeneidade como possibilidade de atendimento efetivo na escola em ciclos através de atividades diferenciadas e em quarto, apresento e reflito os dados da escola, da sala de aula, e, da prática do professor, devido à relevância de sua contribuição na prática escolar.

Nas considerações finais discuto os aspectos mais relevantes apontados pela pesquisa como o currículo, as atividades diferenciadas e a importância da avaliação.

1. A Política dos Ciclos no Brasil

Em um contexto histórico, o sistema seriado foi quase que exclusivamente a organização do ensino nos Sistemas Educacionais Público e Privado.

Para Jacomini (2004), “por estar em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora e da estratificação social”. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar “reservado” às diferentes classes sociais. “Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente”. (p. 403).

A história mostra que a escola não consegue atingir seus objetivos de universalização do ensino. Com base em dados de 1954, Barretto e Mitrulis, (2001) mostram em estudos comparativos que de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário no período previsto. Esse quadro manteve-se ao longo de quase todo o século (apud Negreiros, 2005, p.184). Para Esteban (2002),

A existência das séries, os programas que prevêm o conhecimento fragmentado e ordenado em seqüência, os instrumentos padronizados de avaliação que servem para definir se o/a aluno/a vai para a série seguinte ou não, são exemplos de que a prática pedagógica está demarcada pela lógica da homogeneidade (p.54).

A homogeneização é legitimada pela organização da escola em séries, que oficialmente determina em seu modelo a apreensão do conhecimento uniformemente medido através de formas de avaliação, que assim também se estruturam, ou seja, este modelo uniforme é produzido e reproduzido pela escola no encaminhamento dados aos alunos e alunas.

Diante do quadro exposto, o tempo era fator de flexibilização mais do que o conhecimento. Portanto, as primeiras experiências brasileiras com o regime de ciclos eram tentativas de flexibilizar a estrutura rígida do sistema seriado, respeitando o ritmo próprio de construção do conhecimento do(a) aluno(a). Entretanto, percebe-se, ao longo do texto, que a questão central não se dá na organização do sistema escolar em séries, mas nos vários elementos que podem ser apreendidos para compreensão da lógica de organização da escola seja em séries ou em ciclos, ou ainda nas séries revestidas nos ciclos.

Apesar das muitas inquietações e denúncias sobre o problema da evasão e da repetência, só a partir da última década do século XX, o movimento de reorganização dos tempos escolares ganha força (Negreiros, 2005), sendo o final da década de oitenta e início da década de noventa marcados por muitas “mudanças” administrativas e pedagógicas, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Ainda que para cumprir questões legais, foram mudanças importantes para a estrutura educacional vigente.

Como não basta apenas a contemplação na lei e sendo uma proposta, vinda do poder central, a falta de projeto em torno dos ciclos como caminho efetivo para lutar contra o fracasso escolar e o pouco espaço e tempo para discussão fizeram com que ela não fosse bem recebida pela comunidade educativa. Medidas relativas ao magistério, aspectos relativos ao currículo e à avaliação, aspecto contextual e aspectos relativos à gestão são alguns dos pontos desfavoráveis dos ciclos na perspectiva de Gomes (2004), Arroyo (2007).

Dentre os fatores, a falta de consulta aos resultados de políticas anteriores, através de mecanismos avaliativos, também é apontada por Jacomini (2004) como um dos problemas centrais que perpassam a implantação das políticas educacionais brasileiras (p.406).

1.1 Equívocos na política dos ciclos

Baseado nas pistas dos autores, conclui-se que não basta apenas formalizar oficialmente para efetivar mudanças ou ainda, promover alterações isoladas na avaliação ou no currículo. O sucesso de qualquer proposta estrutura-se na reflexão e reconstrução do todo. Um equívoco em relação à política de ciclos no Brasil dá-se na própria interpretação de sua conceituação. Como por exemplo, a relação estabelecida entre os ciclos, a aprovação automática, a não-avaliação e os alunos pobres.

Fernandes (2007)¹ conceitua ‘ciclos’ “como uma forma de organização da escolaridade – uma ‘desseriação’ da escolaridade”. Para Mainardes (2006) a concepção do ciclo segue duas linhas distintas: a escola em ciclos representando a versão progressista da política e o regime de progressão continuada representando a versão conservadora no Brasil.

A versão progressista pressupõe ruptura na organização curricular, com rompimento também nas etapas anuais e fixação de objetivos apenas no final dos ciclos. Por objetivarem uma escola de cunho popular e democrático, pressupondo assim, uma linha progressista, esse modelo é demarcado por rupturas curriculares com o Sistema Seriado, autodenominadas por Barretto e Mitrulis (2004) como propostas político – pedagógicas radicais.

Nas concepções das autoras e de Mainardes (2006), essa linha foi incorporada por algumas administrações progressistas e partidos políticos, principalmente pelo Partido dos Trabalhadores – PT. (In Perrenoud, p.204).

Com relação à proposta de progressão continuada, Miranda (2005) a considera “mais preocupada com a correção estatística de fluxo escolar, mantendo uma aparente estrutura de ciclos (...)” (p. 73-76). Numa posição adversa está a escola em ciclos, reconhecida como um “projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais” (p.643-644).

Para Miranda (2005) questões postas sobre o ciclo relacionadas à sua conceituação variam de autor para autor, como Perrenoud (2004, p. 35) que trabalha com o termo “Ciclo de Aprendizagem” e propõe uma ‘definição mínima’: “um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação”.

¹ Fala da autora em mesa redonda realizada no II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão Etnografia em Educação: Fracasso Escolar-conversas sobre teoria e prática realizado dos dias 19 a 21 de Setembro do ano de 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Independente da escola ser pública ou particular, a relação que se faz entre as concepções de ciclo e de promoção automática pode ser desfavorável para a construção de um conceito mais sólido e com menos interferências negativas, para isto se faz necessário compreender a concepção de promoção automática, para aí sim, construir-se uma idéia menos distorcida.

2. Teóricos Centrais da Pesquisa – Ball e Bowe

Mainardes (2006) discute as idéias centrais e o debate em torno da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais e suas contribuições para esse estudo porque torna possível uma investigação minuciosa e crítica de programas e políticas educacionais desde a sua formulação até os seus resultados. Trata-se de uma proposta formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (e colaboradores como Richard Bowe), que entende o processo político como multifacetado e dialético e faz sobressair a natureza complexa e controversa dessas políticas.

Em sua análise, Mainardes esclarece que Ball intentou proporcionar uma resolução para a lacuna teórica entre uma perspectiva neomarxista (centrada no Estado) com sua ênfase em questões mais amplas e uma perspectiva pluralista com suas realidades desordenadas de influência, pressão, conflitos, acordos... Adotou, portanto, uma orientação pós-moderna enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que labutam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Ao entender que há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e rejeitando os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação, Ball sugere que o foco da análise incide sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Para tal discussão, Ball propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos (em 1992, foram propostos os três primeiros contextos, em 1994 acrescentaram-se os outros dois contextos ao ciclo de políticas). Esses contextos não são etapas lineares, não têm uma dimensão temporal ou sequencial, estão inter-relacionados e cada um envolve disputas e embates, apresentando arenas e grupos de interesses.

Contexto das Influências é o lugar onde normalmente as políticas públicas são iniciadas. Nesse *contexto*, grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. *Contexto da Produção*

de Texto constitui-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas na prática. *Contexto da Prática* refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Nela, a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. *Contexto dos Resultados ou Efeitos* preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Existe a idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. *Contexto da Estratégia Política* envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Mainardes (2006) parte das contribuições teórico-analíticas de Ball para análise da implementação de um projeto de organização da escola em ciclos (ciclos de aprendizagem) e recorre a uma outra teoria mais específica (Basil Bernstein) para análise do contexto da prática (a política na sala de aula).

3. Currículo Diferenciado – estratégia de diminuição da exclusão na sala de aula

Com base em análise dos textos Mainardes (2006), Gomes (2004) e Barreto e Mitrulis (1999), Jacomini (2004), Glória e Mafra (2004) e Fernandes (2004), percebemos que os autores discutem a desseriação partindo da preocupação do quadro de repetência e evasão encontrado nas escolas brasileiras nas últimas décadas e que a atenção à heterogeneidade na sala de aula poderia ser uma possibilidade de diminuição da diferença entre as crianças.

Enfatizando a questão da heterogeneidade, Mainardes (2006) aponta nas pesquisas analisadas discussões relacionadas ao processo de implementação, como as dificuldades enfrentadas por professores e a implementação da política em sala de aula, que somadas a outros fatores acabam por promover a exclusão dentro da mesma, diante disto o pesquisador sinaliza a importância de preparo do professor para atendimento das classes heterogêneas, entendendo que focar na prática seria um importante viés para pesquisas futuras. Barreto e Mitrulis (1999), ao citarem Moreira Leite, referem-se à importância de organização das classes ordenadas pela idade, sendo contemplado, na ação do professor, o princípio da heterogeneidade.

Dentro desta perspectiva, o primeiro entendimento necessário para compreendermos a concepção de currículo na ótica que estabelecemos é referente ao

princípio da heterogeneidade², que só passa a ser discutido há poucas décadas. Leite (2003) em 1959 advertia:

Aparentemente não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é, aliás, compreensível que não o fizesse. Admitiam-se os cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e os diferentes eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não apreendiam – porque (a não ser nos casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade; os alunos deviam repeti-la. (p. 188).

Hoje, é preciso observar como a heterogeneidade aparece no cenário e como tem ocorrido no espaço da sala de aula e na relação professor-aluno.

Para autores como Moss (1996) “diferenciação é falar sobre diferentes abordagens do ensino nas mesmas concepções do currículo básico como forma de possibilitar o acesso a um maior número de crianças possível” (p.11). Heacox (2006) “Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10). Mainardes (1994) utiliza o termo heterogeneidade³ ao apontar as “diferenças” na sala de aula. Na concepção do autor, “a heterogeneidade viria como uma reorientação para a prática pedagógica do professor, diante dos enfrentamentos postos por outras práticas escolares” (p.04).

Dessa forma utilizo o termo “heterogeneidade” e em alguns momentos “diferenciação”, por acreditar, partirem de questionamentos semelhantes, ao pensar atividades e ações diferentes para as crianças dentro do ciclo.

Abordarei algumas possibilidades de trabalho apontadas por autores que consideram a diferenciação na sala de aula, tais como Mainardes (2007), Heacox (2006), Moss (1996), Marcozzi, Dornelles e Rego (1975), partindo de alguns questionamentos: como propor atividades de intervenção para avanço entre os níveis? Que conhecimentos precisam ser adquiridos pelos professores para encaminhando desta proposta?

² Aqui nos apropriamos do conceito da autora que destaca que a análise das interações entre criança de diferentes níveis “apontou a heterogeneidade como fator potencialmente positivo na aprendizagem” e que “uma concepção de aprendizagem que tenha como pressuposto a interação social exige uma atuação do professor que deve estar atento ao mesmo tempo individual e coletivo da classe”. SOUZA E SILVA, M^a ALICE SETÚBAL. **Conquistando o mundo da escrita**. São Paulo. Ática, 1994. (Citação feita por Jefferson Mainardes em texto encaminhado pelo próprio autor, não publicado).

³ Texto cedido para consulta pelo autor, não publicado.

Penso neste trabalho sendo desenvolvido sob duas perspectivas: a de duplas produtivas⁴ e a de trabalho em grupo.

A ideia é que em alguns momentos sejam feitas duplas produtivas (uma criança de cada nível), para que haja interação e aproximação dos níveis.

Na sala de aula convivem crianças da mesma idade e a professora. Nem sempre esse fato social é aproveitado pelo ensino, embora até a mais ingênua observação pudesse perceber a riqueza potencial desse intercâmbio entre pares para a aprendizagem (Teberosky, 1995, p.70).

Na perspectiva do trabalho em grupos, segundo Marcozzi, Dornelles e Rego (1975) “trabalho diversificado é aquele em que o professor subdivide a turma em grupos que desenvolvem, ao mesmo tempo, atividades diferentes, dirigidas ou não pelo professor” (p. 21).

A cultura de uma sala de aula diferenciada, com professores capacitados para essas habilidades, é um processo, portanto há de ser considerada sua construção gradativa. A junção de materiais, o registro do que deu certo de um ano para o outro, que a médio, e, longo prazo resultarão em planejamentos mais bem sucedidos, favorecerão a coletividade e um maior aproveitamento do tempo do professor. Muitas vezes essas práticas já ocorrem na sala de aula, só precisam ser reconhecidas pela escola e sistematizadas pelo professor.

4. Trajetória da Pesquisa

Selecionei uma escola considerada “referência” com 392 alunos de família de baixa renda no primeiro segmento do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, atendidos em dois turnos (manhã e tarde) de quatro horas cada e em turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. O primeiro segmento do Ensino Fundamental tem a duração de cinco anos, divididos em dois blocos: o Ciclo Básico de Alfabetização (com duração de três anos) e 3ª e 4ª séries (com duração de dois anos).

A escolha da sala de aula foi feita por sugestão da orientadora pedagógica da escola que trabalha diretamente com os professores. Foi sugerida a sala de final do

⁴ O termo ‘dupla produtiva’ é utilizado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do Governo Federal – MEC (2001 – 2002), ao propor a aproximação de crianças em níveis diferentes como uma forma de avanço da aprendizagem.

primeiro ciclo. Por ter uma diversidade no perfil dos alunos que a compunham, a turma era considerada por ela como “*mesclada*” (com muitas diferenças). A turma era composta de 34 (trinta e quatro) alunos matriculados, dos quais 32 (trinta e dois) frequentavam com assiduidade. A orientadora da escola descreveu os alunos da turma assim: do total, 24 (vinte e quatro) eram classificados como “*alfabéticos, acompanhando bem o conteúdo aplicado*”, 05 (cinco) recebiam trabalho diferenciado “*por não estarem ainda com o processo de leitura bem sistematizado*” e 03 (três) “*não acompanham o conteúdo de 2ª série, recebendo atendimento do professor e de uma professora auxiliar*”. Assim a turma incluía grupos bastante heterogêneos em relação ao desempenho escolar.

O trabalho de campo da pesquisa concentrou-se em análise de documentos da Secretaria de Educação e na escola, na observação do cotidiano escolar e de um professor em sala de aula (considerado pela orientadora como “*bem-sucedido*”). Foram realizadas entrevistas com o professor da turma selecionada, a orientadora e a diretora da escola. De acordo com Beaud e Weber (citados por Zago e outros, 2003, p.298) “a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados”. A inserção no *contexto da prática* seria favorecida com a formulação de entrevista com o professor conforme concepção de Goodson (2003) “valorizando a visão que tem os docentes sobre sua própria prática” (p. 742).

A permanência no campo foi de cinco meses, de junho a outubro de 2007. As visitas foram semanais, tendo em média quatro horas de duração, totalizando aproximadamente sessenta horas em trabalho de campo. As anotações em um diário de campo foram realizadas como forma de entendimento do que se passava na escola visando primordialmente como o professor atuava junto aos grupos heterogêneos, quais as estratégias que ele utilizava para lidar com eles, quais os impasses e soluções que se apresentavam para desenvolver sua prática em uma escola em ciclos.

Os documentos a que tive acesso na Secretaria de Educação em Casimiro de Abreu foram “Projeto Ciclo Básico de Alfabetização”, “Avaliação do Ciclo Básico”, “Ementa escolar C.B.A”, “Classificação de Níveis e Gráfico de Aproveitamento Pedagógico”. Esses documentos fundamentaram a análise do *contexto do texto* da proposta de ciclos do município.

Além disso, consultei o “Projeto Político Pedagógico” da escola. A heterogeneidade apareceu como pano de fundo no documento quando a escola

expressava a preocupação com um trabalho diferenciado ao registrar nas diretrizes da avaliação “a formação de pequenos grupos na classe e a aplicação de atividades mais direcionadas” (Projeto Político Pedagógico, p.80). Outra questão importante mencionada no documento referia-se ao “*tempo de planejamento*” e algumas “*orientações sobre a avaliação dos alunos*”. Em relação ao processo de avaliação, a escola recebia uma “*ficha para registro*” dos níveis dos alunos, bimestralmente. Posteriormente, as informações transformavam-se em gráficos pelo Departamento de Ensino, que os re-encaminhava de volta à escola. Estes aspectos eram fundamentais na organização do trabalho do professor, mas percebia mais uma ação intuitiva do que uma capacitação específica para o trabalho diferenciado em sala de aula a partir de documentos.

Tendo o objetivo de investigar o *contexto da prática* acompanhei o professor e relacionei nesse texto alguns dados significativos sobre sua prática em sala de aula buscando atender aos diferentes níveis de desempenho entre seus alunos.

O professor pertencia ao sexo masculino, tinha 32 anos e possuía formação em nível médio e superior (cursando). Costumava trabalhar com a turma organizada em grupos de alunos da seguinte forma: os alfabéticos tendiam a sentar-se à esquerda, enquanto os silábicos se organizavam à direita e os três alunos que não se encontravam alfabetizados ficavam no fundo da sala com uma estagiária funcionando como professora auxiliar. A turma ora subdividia-se, ora recebia atividades comuns, como no caso de uma experiência de ciências ou do acompanhamento de uma música. Foram observadas também atividades em que o professor dividia o quadro de giz e colocava atividades bem iniciais para uma parte do grupo, e leitura e interpretação de texto para os outros. Havia também, todas as segundas-feiras leituras de um texto, comum a todos os alunos, donde se tirava um “*tema gerador*”. Durante a semana trabalhavam-se as outras disciplinas a partir deste “*tema gerador*”. Na sexta-feira, avaliava-se o aproveitamento dos alunos, seguindo as possibilidades individuais dos três grupos descritos.

O “*dever de casa*” tinha um papel importante no desenvolvimento de suas atividades, corrigido diariamente no quadro de giz. Os que faziam o dever recebiam uma estrela no cartaz disposto à direita da mesa do professor e quando era dado um novo conteúdo ele fazia uso de explanação, desenho no quadro ou um experimento, para conseguir alcançar os alunos que não liam. Em alguns dias o “*fechamento*” da aula era com uma música cantada pelo professor e alunos.

Apesar da quantidade de alunos na sala, não havia queixa de indisciplina em suas aulas. O planejamento cuidadoso de suas aulas era uma constante. O professor organizava grande parte em casa e tinha encontro semanal com a orientadora. O conteúdo das aulas era selecionado a partir de uma ementa encaminhada pela Secretaria de Educação à escola. Ele planejava atividades específicas para os grupos, com atividades lúdicas e musicais comuns aos grupos. Assim os “*grupos tinham tarefas direcionadas, mas estavam sempre interagindo uns com os outros tentando evitar a separação entre fortes e fracos e conseqüentemente a rotulação*”.

De forma geral havia um bom atendimento aos alunos na mesa do professor, quando o trabalho era realizado com a turma toda, porém devido ao número e à disposição das carteiras, alguns alunos no fundo da sala ficavam em certo isolamento, precisando de um atendimento mais individualizado que por vezes não chegava, apesar da presença da estagiária. O tempo de realização das atividades pelos diferentes grupos de alunos era bem diferente. Percebia-se uma grande angústia do professor em relação a três alunos que tinham dificuldades em acompanhar todo o processo. A apatia desses alunos era nítida, não parecendo ter para eles nenhum significado a leitura e a escrita. O professor tentou de várias formas a inclusão desses alunos no trabalho da turma, mas mesmo assim obteve pouco sucesso.

Uma das principais dificuldades ao atendimento de grupos heterogêneos é o tamanho das classes. Crahay (2007) nos mostra que “os alunos que permanecem os 04 anos em classes de tamanho reduzido têm, no 4º ano, um avanço da ordem de seis a nove meses em termos de aquisição sobre seus colegas de classes mais numerosas”. (p.190).

No *contexto da prática* a metodologia utilizada como estratégia de diminuição da diferença de níveis entre as crianças na escola deu-se através de um trabalho inicial voltado para atividades artísticas (teatro, dança, coreografia e música) e em um segundo momento, através da proposição de atividades diferenciadas para os diferentes grupos existentes na classe. Percebemos que era dado “*um sentido à leitura e à escrita de uma forma mais ampla*”. As atividades eram inicialmente realizadas coletivamente e depois eram aproveitadas para trabalhar os conteúdos referentes à etapa do ciclo de forma mais individualizada.

Observei também uma grande dificuldade da escola em entender a ampliação de tempo que o ciclo propõe em sua organização curricular. Havia uma preocupação no preenchimento de ementas, na divisão de conteúdos a serem trabalhados, muito

parecidos com a forma da escola seriada. Era bastante difícil pensar formas de estruturação curricular diferentes das formas já conhecidas.

A avaliação era bastante prejudicada pela falta de tempo para diálogo entre os professores do ciclo com um planejamento coletivo mais formal, com tempo destinado para discussões referentes à vida do aluno ao longo dos 600 dias letivos e não apenas em períodos de fechamento, neste caso dos bimestres, conforme consta nos documentos da instituição. O Projeto Político Pedagógico trazia uma proposta de trabalho mais coletiva, mas os professores ainda não conseguiam colocá-la totalmente em prática.

Considerações Finais

A pesquisa apontou uma intenção explícita no “*contexto do texto*” da proposta de ciclos de atender a heterogeneidade dos alunos, entretanto no “*contexto da prática*”, na sala de aula observada, isso ainda não acontecia da forma apresentada no documento. De acordo com a observação e o resultado das entrevistas, faltava formação específica para trabalhar em ciclos e apoio estrutural (organização da turma, material, orientação mais direcionada da equipe administrativo/pedagógica, re-estruturação do espaço e do tempo). O trabalho desenvolvido pelo professor traz importantes contribuições para a construção de uma nova prática que possa contemplar com sucesso os grupos heterogêneos. Mas apesar dos esforços do professor e da orientadora, a escola não conseguiu afastar totalmente a exclusão e a reprovação.

Em dados coletados na entrevista realizada com o professor observei que a questão da coletividade parecia permear sua fala. Há sempre presente o discurso de necessidade de “*se fazer coisas coletivamente*”, “*de trocar conhecimento*”, de “*discutir com os alunos*”, apesar disto acontecer apenas informalmente no espaço escolar. O professor tentava sempre discutir com os alunos suas propostas e apesar de dividir os alunos em vários momentos, em grupos menores, sempre os agrupava de volta na “*turma*” como “*um grupo*” com uma identidade específica. Em sua entrevista, ele ressaltou também a “*dificuldade de diálogo com a família*”. Fez referências específicas às dificuldades do “*desafio da escola de informar questões referentes ao sistema de avaliação e à sistemática do trabalho desenvolvido na sala de aula*”. Ressaltou também que o trabalho com grupos de diferentes desempenhos necessita também do “*apoio dos pais*” e “*de outros profissionais como Psicólogo e Fonoaudiólogo*”.

Apesar disto, as atividades realizadas pelo professor dão um outro encaminhamento ao currículo em sala de aula, ao serem incorporadas na prática

atividades lúdicas objetivando a inclusão dos alunos. O professor trabalha com tema gerador para através da música e arte aproximar os grupos de alunos e articular os conteúdos a serem explorados. O que vi de referencial neste professor é exatamente a possibilidade do fazer diferente, com prazer e segurança.

Retomando Ball, reafirmo a importância da abordagem do ciclo de políticas a fim de entender as lacunas, os descompassos, as incompreensões existentes entre a formulação e a implantação da proposta.

No caso da escola em ciclos acredito que por ser um projeto em construção traz pistas que podem contribuir com a ‘qualidade’ na educação, já que o presente trabalho apontou possibilidades tanto no discurso oficial quanto no contexto da prática.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In: FETZNER, Andréa Rosana (org). Implicações curriculares de uma escola não seriada. **Ciclos em Revista**, Rio de Janeiro, v. 02 – pp. 17-34, 2007.

BALL, Stephan. J. e BOWE, Richard.- Subject departments and the “ implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BALL, Stephan. J.- **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: Philippe Perrenoud. **Os ciclos de Aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 130 - pp. 181-208, Jan./Abr. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, V. 06, nº 02 - pp. 33-48, Set/Fev. 2001/2002.

GOODSON, F. Ivor. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México, v. 08 - pp. 733-758, sep/dec, 2003.

GOMES, Candido. Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino Fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.25 - pp. 39-52, Jan. /Abr. 2004.

JACOMINI, Márcia A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de S. Paulo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº 03 - pp. 401-418, Set/Dez. 2004.

LEITE, Dante Moreira. Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, nº 206/207/208 - pp. 187-196, Jan/Dez. 2003.

LÜDKE, Menga, e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, nº 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. Séries no Ensino Privado, Ciclos no Público: um estudo em Belo Horizonte. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v 35, nº 125 – pp. 181–203, Mai/Ago. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de Aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.