

**A POLÍTICA DE CICLOS E O ATENDIMENTO À
HETEROGENEIDADE: QUESTÕES LEVANTADAS EM UMA
INVESTIGAÇÃO NA SALA DE AULA**
*CYCLE POLICY AND SERVICE TO THE HETEROGENETY: RISED QUESTIONS
IN A CLASSROOM SURVEY*

Cremilda Barreto Couto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-Rio
Maria Inês Marcondes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-Rio

Resumo

O objetivo da pesquisa é investigar a proposta de ciclos no contexto da prática em relação ao atendimento à heterogeneidade referente ao desempenho dos alunos. Utilizou-se como referencial Ball e Bowe (ciclos de política) e autores nacionais que têm pesquisado a escola em ciclos no Brasil como Sá Barreto, Gomes, Mainardes e outros. Investigou-se o cotidiano de uma escola do Município de Casimiro de Abreu no Estado do Rio de Janeiro considerada 'referência'. A análise baseou-se em observação da sala de aula de um professor, entrevistas semiestruturadas e documentos. A prática investigada aponta possibilidades de atendimento efetivo da heterogeneidade na escola em ciclos. Os dados revelaram a importância do planejamento de atividades diferenciadas, do agrupamento de alunos baseado em diferentes níveis, das estratégias didáticas com ênfase em arte e música, da avaliação diagnóstica e do apoio pedagógico.

Palavras-chave: Educação. Escola. Ciclos de ensino.

Abstract

The objective of this research is to investigate the cycles proposal, into the context of practice, regarding the heterogeneity that referred to the performance of the students. As theoretical references, Ball and Bowe (the policy cycle approach) were used and also national authors, who have researched the cycles' school in Brazil, such as Sá Barreto, Gomes, and Mainardes, among others. We investigated the day life of a school in the city of Casimiro de Abreu, State of Rio de Janeiro, considered a 'reference school'. The analysis was based on the observation of a teacher in class, interviews and documents. The researched practice showed possibilities of effective attending to the heterogeneity of the students in the cycles' school. Data revealed the importance of planning different activities, grouping students based on different levels, using didactic strategies with emphasis in art and music, using diagnostic evaluation and pedagogical support.

Keywords: Education. Schol.

Introdução

O texto tem como base a dissertação de mestrado *Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica*¹ (COUTO, 2008). O discurso da proposta da escola em ciclos busca a construção de uma escola “democrática”, “não seletiva” que coloque “os alunos no centro do processo” e busque o “atendimento das diferenças”. O objetivo da pesquisa foi investigar a proposta de ciclos desde o “*contexto da produção do texto*” (BALL, 1997) da política ao “*contexto da prática*” examinando o atendimento à heterogeneidade referente ao desempenho dos alunos. O trabalho de pesquisa que apresentamos se refere a uma experiência de implantação da política de ciclos, no Município de Casimiro de Abreu/RJ em uma escola considerada “referência”² pelo resultado obtido na Prova Brasil³. Procuramos uma escola “referência” e um professor que demonstrasse uma prática considerada pela escola e pela comunidade escolar como “bem-sucedida” no que se refere ao atendimento aos grupos heterogêneos em relação ao desempenho escolar.

As questões que deram início à investigação foram: *Até que ponto a proposta de ciclos, na prática, possibilita o trabalho com turmas heterogêneas? Como este trabalho tem sido desenvolvido em sala de aula?*

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

¹ A dissertação foi elaborada por Cremilda Couto sob a orientação de Maria Inês Marcondes e apresentada no Departamento de Educação da PUC/Rio em abril de 2008.

² Estamos usando o termo escola de “referência” para as escolas que obtêm bons resultados com os alunos numa proposta em ciclos, de acordo com sugestão do Prof^o Dr. Jefferson Mainardes na 29ª reunião da Anped em Caxambu no GT do Ensino Fundamental (2006).

³ A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar aos governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como à comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sua primeira edição ocorreu em novembro de 2005, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. (Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

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

A prática investigada apontou possibilidades de atendimento efetivo da heterogeneidade na escola em ciclos através de atividades diferenciadas, apesar de, ao final do ciclo, alguns poucos alunos não conseguirem ser alfabetizados.

A partir do objetivo de estudar a política de ciclos e o trabalho com as turmas heterogêneas utilizamos como referencial a “*abordagem do ciclo de políticas*” de Ball e Bowe (1992) e Ball (1997). Analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, os autores citados, distinguem que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretções. Utilizou-se como referencial teórico, além de Ball e Bowe (1992) e Ball (1997), autores nacionais que têm pesquisado a escola em ciclos no Brasil como Barretto e Mitrulis (1999), Gomes (2004), e Mainardes (2006 e 2007) entre outros.

A abordagem do ciclo de políticas traz a ideia de um ciclo contínuo de contextos do processo de formulação de uma política. São eles: o “*contexto de influência*”, o “*contexto da produção de texto*”, o “*contexto da prática*”, o “*contexto dos resultados ou efeitos*” e o “*contexto de estratégia política*”. Nesse trabalho de pesquisa nos concentraremos no “*contexto da produção do texto*” e no “*contexto da prática*”, já que as políticas não são simplesmente implantadas, mas estão sujeitas à interpretação e reinterpretção daqueles que as implementam no dia-a-dia das escolas.

Atendimento à heterogeneidade: problema antigo na escola

Mitos e equívocos sobre a implantação dos ciclos rondam as escolas até hoje. O primeiro encontra-se na própria interpretação de sua conceituação. É comum estabelecer-se relação direta dos ciclos com aprovação automática e com alunos pobres. Arroyo (2007) também afirma que “a organização em ciclos vem acompanhada frequentemente de concepções de progressão escolar, contínua, automática, etc. e, por sua vez, o termo ciclo tem sido associado à aprovação automática e progressiva, à não-reprovação, até à não-avaliação” (p.24).

Um dos equívocos em relação aos ciclos é o de terem sido descritos como algo “novo” que chegava à escola. Autores como Mainardes (2006 e 2007) e Barretto e Mitrulis (2004) desfazem tal concepção, mostrando que apesar dos ciclos surgirem, nos diferentes estados do Brasil, na década de 60 e terem ênfase nas décadas de 80 e 90, alguns pressupostos teóricos já eram defendidos desde a década de 20. Para Barretto e Mitrulis (2004),

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados, sobretudo a partir da década de 1960, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos de 1920, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência (p. 189).

Além dos mitos e equívocos alguns autores como Mainardes (2006), Jacomini (2004), Arroyo (2007) observam que nem todas as experiências foram implantadas com uma estrutura pedagógica e organizativa que possibilitasse a democratização da aprendizagem. Os regimes são denominados de “ciclos”, mas o que ocorre muitas vezes é a continuidade do regime “seriado”, sem ocorrer mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação nas práticas escolares, ou como aponta Negreiros (2005), “as escolas apropriam-se de atributos do regime de ciclos e mantêm a estrutura organizacional e funcional da seriação” (p. 200).

O que está sendo entendido como “lógica seriada” é a forma pela qual a escola moderna historicamente se organizou tomando como base certos princípios: o conhecimento deve ser ensinado de uma forma progressiva, por etapas, indo de conceitos mais simples, para os mais complexos, contribuindo assim, para a construção da ideia da necessidade dos pré-requisitos, responsáveis pela compreensão da formação de turmas homogêneas. O processo avaliativo será usado para classificar os alunos tendo em vista a aprovação ou a retenção. Como consequência, a reprovação se justifica, pois está assentada na ideia de que se algum conteúdo não for aprendido, o prosseguimento dos estudos está impossibilitado, dada a necessidade do atendimento dos pré-requisitos (KNOBLAUCH, 2004, p.15)

Num processo de ciclos, a função classificatória da avaliação perde o sentido. Entretanto, a avaliação não deve ser eliminada, ao contrário, deve ser resgatada no seu sentido diagnóstico. O fim da

reprovação não pode representar o fim das práticas avaliativas, mas a construção de outras práticas.

Currículo e heterogeneidade: desafios na escola em ciclos

O primeiro entendimento necessário para compreendermos a concepção de currículo na ótica que estabelecemos é referente ao princípio da heterogeneidade⁴, que já é discutido há muitas décadas. Leite na década de 1950 (em texto publicado novamente em 2003) já 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).

Procuramos na pesquisa desenvolvida perceber como esse atendimento à heterogeneidade chega ao currículo construído no espaço escolar: na elaboração de atividades que levem em conta os diferentes níveis de desempenho, em experiências de dilatação do tempo de aprendizagem, na aplicação de trabalhos complementares, nas experiências de apoio aos alunos com mais dificuldades.

Discutimos *heterogeneidade e trabalho diferenciado* na sala de aula, entendendo que a proposta de ciclos traz no *contexto da produção do texto* de sua política propostas para lidar com alunos em diferentes níveis de desempenho escolar.

Os dados coletados no campo na escola de “referência” enfocam a prática de um professor

⁴Aqui nos apropriamos do conceito de Souza e Silva (1994) 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 do autor, não publicado).

preocupado com o desenvolvimento do currículo, com o planejamento de atividades diferenciadas, com o agrupamento de alunos baseado em níveis, com estratégias didáticas variadas com ênfase em arte e música, com a importância das tarefas de casa, com a avaliação diagnóstica e com o apoio pedagógico. Ao mesmo tempo em que o professor diversificava algumas das atividades da classe ele mantinha preocupação com outras atividades que envolviam toda a turma a fim de que esta não perdesse sua identidade e que os alunos de baixo desempenho não deixassem de conviver com os alunos de alto desempenho. Assim, a prática investigada trouxe contribuições para o estudo do atendimento efetivo das turmas heterogêneas no contexto da escola em ciclos.

O trabalho de campo na escola de “referência”

Selecionamos 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 primeiro ciclo, chamada como de “fechamento” do 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: dos 32 alunos, 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 concen-

trou-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 (apud ZAGO et al, 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 seus impasses e soluções que se apresentavam para desenvolver sua prática em uma escola em ciclos.

Analisando documentos, observando em sala de aula, entrevistando...

Os documentos que tivemos acesso no Departamento de Ensino da 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 nossa análise do *contexto do texto* da proposta de ciclos no município de Casimiro de Abreu.

Além disso, consultamos 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, 2004, 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 reencaminhava de volta à escola. Estes aspectos eram fundamentais na organização do trabalho do professor, mas percebíamos 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* acompanhamos o professor que nos foi indicado pela orientação pedagógica da escola. Relacionamos 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. 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 de 32 alunos na realidade subdividia-se em três grupos diferentes, mas em vários momentos recebiam 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, de onde 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. Como prática diária o professor corrigia a tarefa de casa 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.

O professor estava sempre pronto para ti-

rar dúvidas. Quando precisava tirar dúvidas do “*grupo que lia e escrevia*” ele utilizava parte do quadro, deixando uma outra atividade para os que não liam com segurança, enquanto a estagiária atendia ao restante. Nos dias em que a turma não tinha atividade extra como recreação, apresentação do grupo de teatro, ou algum outro projeto da Secretaria Municipal de Educação o tempo de aula era melhor aproveitado, possibilitando o seu “*fechamento*” com uma música cantada pelo professor e alunos. Prática da qual o professor e as crianças gostavam bastante.

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 de suas aulas em casa, tinha encontro semanal com a orientadora e até no momento de recreio de sua turma ficava na sala dos professores preparando alguma atividade para o segundo momento de aula do dia. O conteúdo das aulas era selecionado a partir de uma ementa encaminhada pela Secretaria de Educação à escola. A partir desta ementa ele planejava as atividades da turma tendo como suporte atividades artísticas e musicais. Ele planejava atividades específicas para os dois grupos mencionados acima, mas as atividades lúdicas e musicais eram comuns aos dois grupos. Assim os “*dois grupos tinham tarefas direcionadas, mas estavam sempre interagindo uns com os outros tentando evitar a separação entre fortes e fracos e consequentemente a rotulação*”.

Apesar de se esforçar, o professor não conseguia dar um atendimento individualizado a todos os alunos. 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 aos três alunos que tinham dificuldades em acompanhar todo o processo. Eles não conseguiam cumprir as tarefas em sala e também as que eram encaminhadas para casa. 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 se deu 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 crianças após momentos de integração social e de prazer, através das atividades artísticas, tinham acesso ao texto escrito com objetivos bem definidos. As atividades eram inicialmente realizadas coletivamente e depois eram aproveitadas para trabalhar os conteúdos referentes à etapa do ciclo de forma mais individualizada.

Observamos 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 novas 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.

Existe 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, reestruturação do espaço e do tempo). O trabalho desenvolvido pelo professor trazia importantes contribuições para a construção de uma nova prática que pudesse contemplar com sucesso os grupos heterogêneos. Mas apesar dos esforços do professor e da orientadora, a escola não conseguia afastar totalmente a exclusão e a reprovação.

Em dados coletados na entrevista realizada com o professor observamos 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*”.

Considerações finais

A prática investigada apontou possibilidades de atendimento efetivo da heterogeneidade na escola em ciclos através de atividades diferenciadas. Os dados coletados no campo revelaram a importância do currículo, do planejamento de atividades diferenciadas, do agrupamento de alunos baseado em níveis, das estratégias didáticas variadas com ênfase em arte e música, da importância das tarefas de casa, da avaliação diagnóstica e do apoio pedagógico. Ao mesmo tempo em que o professor diversificava algumas das atividades da classe ele mantinha preocupação com outras atividades que envolvam toda a turma a fim de que esta não perdesse sua “*identidade*” e que “*os alunos de baixo desempenho não deixassem de conviver com os alunos de alto desempenho*”.

Nos documentos oficiais da Secretaria de Educação e no Projeto Político Pedagógico da escola percebeu-se a preocupação com as diferenças de desempenho entre as crianças, entretanto, ao encaminhar esta questão, os documentos oficiais da

rede municipal de ensino manifestam sua preocupação com o não esvaziamento do currículo e isso é entendido pelos professores como manter uma estrutura que lembra ainda o “sistema seriado”, já que se organiza em disciplinas e descrição de conteúdos. Além disso, para planejar novas abordagens curriculares e novas intervenções pedagógicas se necessita um “trabalho coletivo” e mais “integrado” entre os professores.

Retomamos a questão central da pesquisa e defendemos a ideia de que qualquer mudança, para ocorrer na prática, precisa inicialmente passar por alterações no campo das ideias e nisto a proposta de ciclos tem contribuído de forma ímpar, trazendo para o dia a dia da escola, reflexões anteriormente pouco contempladas. Também acreditamos que no momento em que os documentos oficiais sinalizam para a heterogeneidade, ressaltam sua relevância de investigação.

As atividades realizadas pelo professor que fizeram “diferença”, se referiram a forma com que “*ele trabalhava com os grupos em classe, porém, sempre retornando ao grupo maior (a classe toda)*”. A incorporação de atividades lúdicas, de arte e música, para todas as crianças, no dia a dia, trazia também uma nova abordagem ao currículo escolar, tendo como objetivo a inclusão de todos os alunos nessas atividades. O professor trabalhava através da música e da arte, apresentando temas geradores que aproximavam grupos de alunos e articulavam os conteúdos a serem explorados. Sua prática se destacava por tentar um trabalho diferente com os grupos, feito sempre com prazer e dedicação.

Retomando Ball (1997), reafirmamos a importância da abordagem do “*ciclo de políticas*”, por servir de base para estudo da política de ciclos, a fim de entender as lacunas, os descompasso, as incompreensões que existem entre a formulação e a implantação da proposta. O foco da análise *do contexto da prática* tem como finalidade diminuir a distância entre a formulação dos textos da política e a vivência dos professores e

perceber como estes têm interpretado o discurso oficial no espaço da sala de aula. No caso da escola em ciclos acredita-se 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*.

Esteban (2002) aponta que “para haver transformação do cotidiano escolar, e da avaliação, seu foco de pesquisa, é necessário que se façam alterações em seu conteúdo e forma” (p.58). A autora ao sinalizar a necessidade de alteração curricular mostra, em nosso campo de análise, que por serem a avaliação e o currículo movimentos circulares do processo ensino-aprendizagem, detêm focos centrais de tensão entre o modelo homogêneo que constitui a base de nossa sociedade excludente e o modelo heterogêneo que se deseja construir como resposta ao compromisso com as classes populares.

Retornando as questões iniciais da pesquisa: Até que ponto a proposta de ciclos, na prática, possibilita o trabalho com turmas heterogêneas? Como este trabalho tem sido desenvolvido em sala de aula? Concluimos, a partir da pesquisa de campo que a organização escolar por meio de ciclos favoreceu o atendimento dos alunos com níveis diferentes de desempenho escolar, mas a escola ainda não incorporou, totalmente, o trabalho com a ideia de heterogeneidade. Constata-se que na escola duas lógicas diferenciadas ainda estão convivendo no espaço escolar: a lógica da escola seriada e a lógica da escola organizada por ciclos. As reformas educacionais não podem ignorar a cultura escolar entendida como a escola se organiza cotidianamente seu trabalho administrativo e pedagógico. Não se pode também perder de vista a situação do magistério e as condições atuais do trabalho do professor na rede pública de ensino. Esta compreensão é necessária para planejar formas de intervenção mais adequadas à defesa da escola pública comprometida com os interesses das camadas populares.

Referências

- 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 – p. 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.
- COUTO, Cremilda Barreto - *Escola em Ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2008.
- CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 130 - p. 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 - p. 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 - p. 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 - p. 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 - p. 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 - p. 187-196, Jan/Dez. 2003.
- LÜDKE, Menga; 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 - p. 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 – p. 181–203, Mai/Ago. 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de Aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KNOBLAUCH, Adriana. *Ciclos de Aprendizagem e Avaliação: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- Cremilda Barreto Couto.*
- Professora da PM de Casemiro de Abreu, RJ, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação (UFF), mestre (PUC/RJ), especialista em Psicopedagogia. Participa do grupo de estudos e pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC-Unirio/RJ). É professora do Ensino Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Presta serviços de Formação Continuada para professores nas áreas de currículo, conhecimento e escola em ciclo.
- Maria Inês Marcondes.*
- Doutora em Educação (PUC/RJ-1988). Professora Associada e atual coordenadora do Programa de Pós Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação (PUC/RJ). Foi professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na área de Formação de Professores, Ensino-Aprendizagem, Currículo e Avaliação. É pesquisadora e membro de associações de pesquisa como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a AERA (American Educational Research Association). É membro do Comitê Editorial da Revista Studying Teacher Education (Routledge/ Taylor and Francis Group) e Representante Nacional da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT).

Recebido em 27/06/2009

Aprovado para publicação em 30/08/2009