

### 3 Reverendo aspectos teóricos

#### 3.1 O Ciclo de políticas- 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 micro políticos 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. Temática relevante também para Charlot (2004) ao afirmar que “a situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições, que levam frequentemente à existência de um grande fosso entre o discurso político que sustentam e as práticas efetivas” (In Moll, p.26). Para tal discussão, Ball propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: *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* (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 seqüencial, 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. Atuam nesse *contexto* as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse *contexto* que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Sua atuação pode ser por meios de comunicação social, comissões e grupos representativos nacionais e internacionais (através de redes de idéias/empréstimo de políticas/periódicos, livros, conferências/performances e agências multilaterais-World Bank e outras). Tais influências, no entanto, são recontextualizadas e reinterpretadas pelo Estado-nação.

*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. Os textos políticos são articulados com a linguagem do interesse público mais geral e podem ser estruturados em forma de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc., lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Esses textos resultam de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

*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. É onde, a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. *Contexto* considerado arena onde as políticas implementadas são sujeitas à interpretação e recriação. Aqui os textos políticos terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Pode ser considerado um micro processo político.

*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) detectando uma série de questões nos vários contextos e recorre a uma outra teoria mais específica (Basil Bernstein) para análise do contexto da prática (a política na sala de aula).

Esse referencial teórico gerou diversos debates que proporcionaram respostas positivas e críticas. Mainardes reitera que a abordagem do ciclo de políticas contém instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais e destaca sua flexibilidade visto tratar-se de uma proposta de natureza aberta que pode capturar a complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

### **3.2** **As pesquisas sobre o ciclo no Brasil**

No sentido de abordar as pesquisas sobre ciclos no Brasil, selecionamos três textos, Mainardes (2006), Gomes (2004) e Barretto e Mitrulis (1999). Esses textos foram destacados por conterem elementos chave para esta análise que busca investigar se realmente a proposta dos ciclos na prática possibilitou o trabalho com turmas heterogêneas e se na realidade tem ocorrido reestruturação do currículo para atender a heterogeneidade.

No primeiro texto, Mainardes (2006) analisa os aspectos que têm sido enfatizados nos estudos e publicações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil. O autor faz uma análise da literatura sobre ciclos de 1987 a 2004, totalizando 147 textos (37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos). De acordo com o autor, os programas de escolarização em ciclos

representam a versão progressista da política de escola em ciclos e o regime de progressão continuada representa a versão conservadora.

Segundo sua análise, no Brasil, o termo escola em ciclos começou a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo, precedida de uma série de experiências anteriores aos anos 80.

Nos anos 90, o discurso da política foi re-contextualizado de diferentes maneiras, constituindo uma versão aparentemente progressista e outra conservadora.

A progressista foi incorporada por algumas administrações e partidos políticos, principalmente o Partido dos Trabalhadores – PT. Dentro da versão progressista é importante reconhecer as diferenças entre as propostas de ciclos de formação e de aprendizagem. As propostas de ciclo de formação representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no ensino fundamental. Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais profunda no currículo e nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, tendo como principais exemplos a Escola Plural (BH) e a Escola Cidadã (PA).

As propostas de ciclos de aprendizagem representam uma ruptura menos radical, mantêm a reprovação no final dos ciclos de dois ou três anos e propõem mudanças mais superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada (relacionada com a Lei 9394/96), a qual permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras referidas na lei.

A maioria dos textos trazidos na análise do pesquisador sobre escola em ciclos no Brasil é composta por comentários, críticas ou exploração de aspectos teóricos relacionados à política, que totalizam 91 textos e 56 textos de pesquisa de campo.

Os textos incluídos na revisão podem ser divididos em 05 categorias de abordagem. Alguns, inclusive, em mais de uma categoria. São assim organizados: 67 textos de *discussão de aspectos teóricos* referentes à escola em ciclos, 30 textos de *geração e formulação de políticas*, 27 textos de *implementação de políticas*, 20 textos de *resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos* e 03 textos de *revisão de literatura*.

A primeira categoria, *discussão de aspectos teóricos* abrange aspectos pedagógicos, sociológicos, históricos, psicológicos e filosóficos, totalizando 67 textos com 40 deles centrados nos aspectos pedagógicos.

Em sua análise uma outra categoria, *formulação e geração de políticas* inclui estudos sobre o processo de elaboração de programas de escolarização em ciclos, abordando questões como o processo de elaboração da política em diferentes estados e municípios.

No aspecto prático de *implementação de políticas*, a revisão da literatura aponta 27 textos que abordam questões relacionadas à implementação de programas de escola em ciclos. A maior parte desses estudos (24 textos) discute o processo de implementação de programas específicos implantados em alguns estados brasileiros, enquanto outros três textos discutem questões específicas relacionadas ao processo de implementação, tais como dificuldades enfrentadas por professores e a implementação da política em nível de sala de aula.

O pesquisador à luz de sua análise, traz ainda alguns pontos relevantes seguidos do número de pesquisas realizadas em torno de algumas temáticas. Uma delas é a complexidade da política de ciclos por envolver mudanças de questões do cotidiano escolar. Em 09 textos, o autor analisa as crenças dos professores, bem como sua prática docente, principalmente no que se refere à visão deles sobre a promoção de todos os alunos. Alguns estudos indicam a existência de uma defasagem entre o proposto e o atingido no contexto da prática escolar (07 textos) e outros mostram as contradições entre a retórica da escola em ciclos e a prática real e concreta. Na visão do pesquisador, tal retórica tem apresentado a escola em ciclos como uma proposta de inclusão, democratização do ensino e melhoria da qualidade de ensino; (04 textos) apontam que, apesar de sua importância, a formação dos professores tem sido insuficiente nos processos de implementação.

Muitos estudos indicam que a maioria dos programas tem sido implementada de cima para baixo, sem a participação dos professores. Dentro da literatura analisada, 02 textos apontam que esse modelo tem sido criticado e modelos de implementação mais participativos têm sido indicados como alternativa como no projeto da escola cidadã. Alguns estudos de implementação também abordam aspectos relacionados aos resultados e efeitos da política nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, bem como na aprendizagem dos alunos (desempenho). Quatro (04 textos) demonstram que na experiência de ciclos, esse

processo é apenas adiado, além de dois (02) textos que mostram, através de análises estatísticas e pesquisas empíricas, que alunos considerados mais ‘atrasados’ eram colocados em grupos especiais ou mantidos na mesma etapa/série em vez de serem promovidos. Dois (02) autores confirmam que a idéia de aprendizagem contínua permanece problemática ao detectarem que, mesmo promovidos, os alunos permanecem excluídos dentro da sala de aula. O pesquisador aponta a preparação de professores para trabalho com classes heterogêneas como uma forma de enfrentamento do problema.

A análise inclui ainda na categoria dos *resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos* (20 textos): análise da avaliação de resultados do desempenho de alunos; análise do impacto de programas nos índices de aprovação e reprovação; comparação do desempenho de alunos do sistema seriado com o de alunos de escolas organizadas em ciclo e resultado das políticas de reprovação numa perspectiva crítica.

Em sua *revisão de literatura*, Mainardes define as publicações de Souza et al. (2003), Barreto e Souza (2004) e Gomes (2004) como autores que tratam da temática política de organização da escola em ciclos no Brasil e afirma que apesar do número significativo de publicações sobre ciclos, alguns aspectos ainda precisam ser aprofundados uma vez que há ainda a predominância de textos voltados apenas para comentários e críticas em vez de resultado de pesquisas. Vários textos, segundo o autor, parecem apenas reafirmar a validade dos ciclos ou legitimar experiências analisadas, sem expressar evidências de pesquisa ou uma atitude mais rigorosa e crítica. Há também estudos que apresentam problemas relacionados à formulação, implementação e resultados de programas, atentando para o fato que um reduzido número de pesquisas apresenta alternativas para tais problemas. Do ponto de vista metodológico, constata-se uma forte predominância de estudos qualitativos, envolvendo amostras reduzidas, faltando maior articulação entre aspectos macro e microestruturais da política educacional, bem como entre macro e microimplementação das políticas. Outro aspecto refere-se à não-distinção entre experiências de ciclos de formação e de aprendizagem e o regime de progressão continuada. Indica, além desses fatores que a ausência de legítimas revisões de literatura em dissertações e teses tem ocasionado à repetição de tópicos.

Concluindo, o pesquisador reporta-se à teoria de Bernstein (1996) apropriando-se da idéia das pedagogias visíveis e invisíveis para compreender a

organização da escola em ciclos, já que esta possuiria muitas características das pedagogias invisíveis e aponta, do ponto de vista prático, temáticas para futuras pesquisas, dentre elas, a instrumentalização dos professores para o trabalho pedagógico em classes heterogêneas.

O segundo texto, Gomes (2004) traz um balanço das publicações dos últimos quinze anos dos ciclos no Brasil, com base em dados nacionais, em catálogos universitários e bibliotecas eletrônicas. Destaca o impacto das implantações nos vários estados nacionais, com seus aspectos positivos e negativos. O autor organiza em quadros demonstrativos os aspectos favoráveis e desfavoráveis dessa proposta, utilizando alguns elementos-chave nessa discussão: o currículo, o professor e a gestão da escola. Ressalta também a importância da participação dos alunos e de suas famílias e do Sistema Educacional no processo.

Num país com modestas tradições avaliativas, e, marcado pela “pedagogia da repetência”, o pesquisador indaga em que medida experiências como os ciclos no ensino fundamental têm sido implantadas, quais os fatores favoráveis e desfavoráveis, além dos acertos e enganos cometidos. Menciona a primeira geração de inovações no campo da desseriação relacionada ao ciclo básico de alfabetização, adotado no início por São Paulo (1984) e Minas Gerais (1985) e o que optou em chamar de segunda geração de inovações, destacando a Escola Plural, criada em Belo Horizonte e a progressão continuada no Estado de São Paulo.

Diante da pesquisa, os resultados colhidos pelo pesquisador em relação aos ciclos são mistos, como dito anteriormente, ora favoráveis, ora desfavoráveis, no entanto, com a sombra da seriação mantida pelos professores por trás dos ciclos, diversas distorções foram constatadas como a transferência do primeiro pico de reprovação para o fim do ciclo básico e para a quinta série, a definição dos conteúdos curriculares do ciclo básico pelos professores das séries posteriores, e o acréscimo de evadidos entre a segunda e a terceira séries. Apesar desses resultados, o ciclo básico não foi abandonado e ainda teve a sua experiência ampliada.

De modo geral, as pesquisas apontam medidas de valorização do magistério, que melhoraram suas condições de trabalho em face das tarefas mais complexas da organização em ciclo, além disso, destacam a sua participação no processo e as suas qualificações. No que se refere à gestão, emergem aspectos como o encadeamento de ações ao longo da burocracia educacional, com a participação do diretor.

A análise mostra ainda que o magistério precisa compreender e aderir à inovação, ser valorizado, ter mais tempo para se dedicar aos alunos e contar com certa experiência para enfrentar os desafios de uma proposta complexa. Os docentes necessitam também de uma formação continuada eficaz, junto à escola e não em programas de massa, além de jornada ampliada. O diretor e os coordenadores devem apoiar o projeto político pedagógico e promover clima favorável à aprendizagem na escola. Outros esteios são as famílias e os alunos que em particular precisam ter mais tempo letivo para melhorar a sua aprendizagem.

O pesquisador traz uma seleção de *aspectos favoráveis* e *aspectos desfavoráveis* à implantação dos ciclos descritos a partir de questões ligadas ao magistério e à gestão.

Os *aspectos desfavoráveis* aos ciclos identificados na pesquisa são muito mais numerosos e alguns com grande reiteração. Começando pela gestão educacional, encontra-se freqüente posição reformista de cima para baixo. Além disso, divisões internas e descontinuidades das burocracias educacionais mostraram-se prejudiciais à implantação de inovações tão delicadas. Na ponta dos sistemas, isto é, na escola, com freqüência foi constatada a falta de um projeto que congregasse os diferentes membros da comunidade educativa em torno dos ciclos, muitas vezes esses atores apresentavam-se divididos, desinformados ou não sensibilizados adequadamente. Nas múltiplas situações em que os ciclos apresentavam dificuldades de implantação, o magistério, encontrava-se sem adequada capacitação. No que tange ao currículo e à avaliação houve uma série de desvios, com adesão formal às novas normas, de tal modo que em muitos casos não se verificou a implantação integral dos ciclos.

Segundo o pesquisador, as descrições feitas são passíveis de alterações diante da ausência de cuidado com algumas questões relativas a qualquer implantação, assim, a fragilidade do processo implica em uma série de acidentes no trajeto do centro até às salas de aula. Especificamente, no caso de São Paulo, registra-se a participação dos professores em ouvidorias, que manifestam posições contrárias às desejadas pela Secretaria, após vários movimentos de greve e uma série de questões estruturais, os professores tenderam a se opor às inovações e, instados por decreto a mudar práticas arraigadas, conseguem, não raro, cumprir formalmente a legislação e as normas sem modificar a avaliação e suas representações, empurrando a reprovação para o fim do ciclo básico ou, ainda,

abandonando o aluno com baixo aproveitamento e desresponsabilizando-se por ele. O pesquisador cita também o Ceará, onde foi adotado o sistema de ciclos, as pesquisas descrevem particularmente as difíceis condições das professoras alfabetizadoras. Conforme as pesquisas resenhadas, o tratamento dispensado pelos sistemas aos professores, muitos deles praticantes e adeptos da pedagogia da repetência, não chegou a ser equacionado do modo mais feliz, com a formação continuada e o acompanhamento requerido. Com isso, à semelhança de outras inovações educacionais, as novas práticas com frequência foram reinterpretadas com a manutenção das antigas. Ainda segundo resultados de pesquisas quantitativas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programme of International Student Assessment (PISA), a proposta de ciclos pode servir para aprovação de um contingente de alunos, que na realidade, não apreendem os conhecimentos, que tendeu a gerar uma ilusão promovida por um sistema preocupado com o fluxo de alunos e com a redução de gastos, correndo-se o risco de avançar na quantidade e contornar os problemas da qualidade e da democratização. Para o pesquisador, a concentração das produções está na pesquisa qualitativa, enquanto na quantitativa falta aprofundamento de dados coletados nos programas citados, já que, as pesquisas de caráter qualitativo muito teriam a oferecer se avaliassem situações escolares bem-sucedidas na desseriação, conjugando assim pesquisa qualitativa e quantitativa.

Seguindo a análise do texto, na verdade não é dada à escola possibilidade de reflexão, por não considerá-la em condições para tal, no entanto, há espaço para resistência, porque ao mesmo tempo em que reproduz o discurso oficial, a escola produz outros discursos, que atendem às necessidades do cotidiano pedagógico.

Concluindo, o pesquisador aponta evidências das pesquisas resenhadas revelando que projetos meritórios de desseriação e combate ao fracasso escolar tenderam a sofrer substanciais desgastes e distorções na trajetória entre os centros planejadores e a execução nas escolas, mostrando com frequência outra face nas salas de aula.

Num terceiro texto analisado, Barretto e Mitrulis (1999) fazem uma revisão histórica do sistema de implantação da proposta curricular em ciclos. As autoras não se atêm apenas à descrição de fatores históricos, mas apresentam também uma visão dos desejos de mudança que permearam os processos de

implantação da proposta. Discutem sua implementação, e os pressupostos que devem ser contemplados numa proposta deste porte defendidos desde a década de 20, como possibilidade de regulação do fluxo de alunos e de eliminação ou limitação da repetência.

Sinalizando para alguns comprometimentos que um sistema em ciclos traz, as autoras consideram como fundamental não desconsiderar outros aspectos de organização do sistema escolar como turmas de reforço e recuperação, processo avaliativo e outros.

O texto aborda ainda questões marcantes no desenvolvimento histórico dos ciclos como o movimento dos anos 50, onde o quadro do Brasil encontrava-se marcado pelo registro de retenção elevado (que apresentava necessidade de mudanças e revisão de programas alheios às urgências e necessidades sociais e desatentos aos interesses e características das crianças), além de questões familiares e afetivas, o aspecto social, político e econômico da época apontavam para medidas na educação brasileira, apoiando a promoção automática. O Estado do Rio Grande Sul, dando os primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, posteriormente o Estado de São Paulo inicia um movimento nesta mesma direção, porém as implantações dão-se com discordâncias e restrições e alguns equívocos. Dos dois equívocos registrados, o primeiro tem importância central para esta discussão, já que se acreditava que as turmas de alunos deveriam ser homogêneas, enquanto o segundo equívoco apontava que prêmio e castigo seriam formas de promover e acelerar a aprendizagem.

No entender de Moreira Leite (apud Barretto e Mitrulis, 1999) a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. Somente a promoção automática poderia permitir um currículo adequado à idade. As classes deveriam ser organizadas por idade e o professor nortearia sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade. As medidas eram por entender que a reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social.

Iniciativas das décadas de 1960 reafirmavam os altos índices de repetência efetiva e de “repetência branca”, camuflada em evasão que impossibilitavam o atendimento pleno de cada coorte populacional ao longo da escolarização. Neste período, estados como Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais

apresentam iniciativas educacionais na tentativa de melhoria deste quadro, experiências que se estenderam pela década de 1970 também por Santa Catarina.

As iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até esse período tiveram, como referência, o sistema de avanços progressivos adotados nos Estados Unidos e Inglaterra.

Ao longo da década de 1980, observam-se, no período de transição do regime autoritário para o Estado de direito, diversos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul (partidos de oposição – PMDB e PDT), empenhados na implantação dos ciclos de alfabetização. A motivação política levava a ênfase na função social da escola, mais do que uma formulação original do conceito de ciclo. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das camadas da população, assegurando o direito de escolaridade a todos. Na visão das autoras, o ciclo trouxe novas concepções de leitura e escrita e outras discussões sobre o processo avaliativo, a partir daí, com produções criativas por parte de alunos e professores.

Não obstante, os percalços da implementação, pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha. O ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década de 80, a despeito das mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como se expandiu, com algumas variações, para novos estados, como a implantação do bloco único no Rio de Janeiro.

As experiências dos anos de 1990 chegaram para mais perto da escola brasileira os ecos da crise de paradigmas que emergem das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas. Os conceitos até então defendidos pela escola passam por mudanças, no campo de aprendizagem, reiterou-se a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, como defendido nas décadas passadas. Caiu assim a idéia de organização do currículo que tomava o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino. A concepção do conhecimento em rede contribui para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de álibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de grande liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo.

Essa nova ótica de pensar as atividades escolares foi mais claramente explicitada nas experiências educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores. Nesse sentido, as Prefeituras de São Paulo e Belo Horizonte ensaiaram, no início da década, mudanças de caráter mais radical no ensino de 1º grau, que tiveram repercussões em âmbito nacional, objetivando uma escola de coorte popular e democrático e levando em conta conteúdos com base em experiências sócio-culturais na organização curricular e com perspectiva interdisciplinar.

A experiência que talvez melhor reflita a proposta dos ciclos como político-pedagógica autodenominada radical é a da escola plural em Belo Horizonte, apontando claros limites à reprovação que se dava ao final dos ciclos, como em outras experiências, o que dava margem a multirepetência. Como consequência no plano político favoreceria o processo educativo mais aberto à heterogeneidade e, portanto, mais democrático, caracterizado pelo respeito à diversidade e pelo direito à individualização. No plano cultural, a proposta veio associada à concepção da escola como pólo de valorização, produção, divulgação e fruição da cultura. No plano pedagógico, o regime de ciclos trouxe como pressuposto uma nova concepção de qualidade de ensino que tinha profundas repercussões no currículo. Além desta, outras experiências ainda se deram com modelos semelhantes para operar a ressignificação da escola, como em Belém do Pará, Porto Alegre, Blumenau e Brasília.

No âmbito nacional, cuja tônica é a modernização da sociedade, e em que o eixo da educação gira em torno do aumento da competitividade e da cidadania, a implantação dos ciclos acaba por ser determinada por questões econômicas e demográficas, que têm forte papel indutor nas políticas públicas educacionais do país, este panorama é descrito no texto no embasamento dado por meio de sua legitimação através da LDB e do PCN implantados na década de 1990.

Do ponto de vista dos intelectuais contemporâneos, os sistemas de progressão continuada e o regime de ciclos escolares têm encontrado, nas universidades brasileiras, muito mais adeptos do que opositores no que diz respeito à sua fundamentação. O ideário que lhes dá suporte parece à academia de todo defensável, sendo poucas as vozes, nos dias atuais, que se opõem às medidas dessa forma de organização da escola, com apenas algumas ressalvas por parte de

alguns autores como Barreto e Pinto, 2000 e Demo 1998 (apud Barretto e Mitrulis, 1999).

Com relação à Escola Plural de Belo Horizonte e a Rede Estadual de São Paulo, as pesquisadoras pontuam ainda a fala de pais e professores trazendo questões relevantes destas duas experiências, uma bastante apontada é com referência à capacitação dos professores, ponto fundamental para o sucesso do ciclo, uma vez que a mudança de referenciais de organização da escola precisa pautar-se em preparação prévia para enfrentamento dos novos desafios que viriam.

### 3.3

#### **O que as pesquisas falam sobre heterogeneidade?**

Com base em análise dos textos, 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, numa perspectiva curricular de atendimento e respeito ao indivíduo.

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 acaba 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. Esta questão é reafirmada por Gomes (2004) que aponta na descrição dos aspectos desfavoráveis a implantação de ciclos, com relação à questão do currículo e da avaliação, o trabalho docente comum para toda a classe, sem atividades diferenciadas. Barretto 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.

Observa-se nas análises dos autores a centralidade do papel do professor, não desconsiderando que para se desenvolver um trabalho heterogêneo é preciso contar não apenas com este ator, mas com todos que compõem a escola e alguns

com papéis centrais como os do aluno, coordenador pedagógico e diretor e nos apontam algumas pistas importantes como à capacitação do professor, a elaboração de atividades diferenciadas e o cuidado com a organização das classes.

Sendo um exemplo de experiência de organização em ciclos, Mainardes (2006), Gomes (2004) e Barretto e Mitrulis (1999) explicitam a Escola Plural em suas análises como uma proposta de desseriação. No caso de Barretto e Mitrulis (1999) ainda se atenua que, como consequência desta experiência, no plano político, há o favorecimento do processo educativo mais aberto à heterogeneidade, assumindo, portanto, uma postura mais democrática.

### **3.4 Outras pesquisas**

Para compreensão das questões elencadas na pesquisa, buscamos outros textos complementares que pudessem subsidiar nossas reflexões, que têm como elementos centrais a proposta de ciclos e o trabalho com turmas heterogêneas. Alguns autores como Jacomini (2004), Glória e Mafra (2004) e Fernandes (2004) serão também estudadas.

No primeiro texto Jacomini (2004) traz em sua pesquisa uma contribuição importante, pois analisa a atuação dos professores no processo de implementação dos ciclos e progressão continuada nas redes municipais e estaduais de São Paulo. Os condicionantes analisados são materiais, ideológicos e institucionais - pedagógicos. O artigo pretende elucidar a resistência dos educadores em aceitar e implementar os ciclos e progressão continuada.

No segundo texto, Glória e Mafra (2004) descrevem e analisam as percepções de professores sobre a prática da não-retenção escolar que busca possibilitar aos alunos das camadas populares uma sobrevivência escolar mais prolongada. Para tanto, definiu-se como lócus da pesquisa uma escola fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que, desde 1995, assumiu o projeto político-pedagógico Escola Plural, numa perspectiva de mudança radical na organização pedagógica e no trabalho docente. Objetivou-se, nessa proposta, construir uma escola mais incluyente e democrática.

No terceiro texto, Fernandes (2004) apresenta em seu trabalho os resultados obtidos a partir de um *survey* educacional (Saeb 2001) no que diz respeito à temática da organização da escolaridade em ciclos em especial a análise do contexto geral em que os ciclos foram implementados, as condições escolares e as atitudes dos docentes das escolas em ciclos. A análise foi realizada a partir de comparação entre escolas seriadas e escolas organizadas em ciclos.

Jacomini (2004) traz como contribuição à discussão sobre a implantação em ciclos a perspectiva da escola de rompimento com uma organização seletiva, apresentando os ciclos como uma proposta alternativa, numa tentativa de minimização das características excludentes mantidas pela escola pública. Glória e Mafra (2004) também desenvolvem uma análise sobre o princípio da não retenção, adotado para assegurar uma sobrevivência escolar mais prolongada dos alunos das camadas populares.

Para Jacomini (2004) os educadores progressistas preocupados com a exclusão escolar em relação à população de baixa renda construíram propostas que subverteram a ordem consolidada e vigente na escola. Glória e Mafra (2004) também demarcam no texto a presença dos grupos progressistas preocupados não só com a democratização do ensino, mas visando também a qualidade. Com isto há a introdução de mudanças na política educacional.

Diante do quadro exposto da Educação Brasileira para Jacomini (2004), o ciclo viria como uma medida possível de superação do fracasso escolar expresso nos altos índices de reprovação e evasão. Para Mafra (2004) a proposta que se delineia nos anos 1990 é a de substituição da cultura do fracasso escolar por uma cultura do sucesso escolar, cujo eixo irá centrar-se na estratégia da não retenção e isso se dá por meio dos ciclos de formação. Ainda nesta reflexão, Jacomini (2004) cita Dante Moreira Leite ao pensar as causas que levam as escolas a esses resultados, e, uma delas aponta para a concepção das classes homogêneas. A heterogeneidade então seria uma possível saída para o quadro que se delineou da educação ao longo da história, entretanto, Glória e Mafra (2004) em sua pesquisa com professores do projeto Escola Plural chamam a atenção ao analisar questões relativas à avaliação e observam que os professores reconhecem a importância de um trabalho individualizado, onde se respeite o ritmo dos alunos, porém o atendimento diferenciado no caso específico de sua pesquisa limita-se à existência das ‘turmas-projeto’ para os alunos com defasagem de aprendizagem e que não

trazem muitos resultados favoráveis. Diante do acesso das classes populares na escola, a questão da heterogeneidade foi um aspecto que passou a ser considerado, acompanhado também por estruturação física da escola, de projetos que dêem realmente suporte ao trabalho do professor, consideradas condições mínimas para que realmente ocorra o sucesso escolar. Fernandes (2004) também aborda esta questão buscando referência em Perrenoud

A evolução da escola transforma o ofício do professor em um duplo movimento: ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis: concentração de populações de ‘alto risco’ em certos bairros; diversificação cultural e étnica do público escolar; heterogeneidade crescente das aquisições escolares com as quais o professor deve contar em uma classe; diminuição dos investimentos orientados para um futuro distante (*no future*) e degradação do sentido dos estudos (p.91).

As pesquisas de Jacomini (2004) e Glória e Mafra (2004) sinalizam que parte das alterações realizadas no discurso, não chegou ao campo da prática pedagógica. Para os professores da escola plural (Mafra, 2004) “fica difícil aceitar o que não se compreende, quanto mais mudar uma prática pedagógica historicamente construída, tendo-se que assumir novas e diversas responsabilidades como no caso dessa experiência” (p.237).

Jacomini (2004) contempla a dificuldade de se implementar uma proposta educacional quando os educadores não compreendem ou se negam incorporá-la a sua prática docente. Ainda cita Almeida Junior que já desde a década de 1950 alertava para a necessidade de “preparar o espírito do nosso professorado e obter sua adesão” (p.408). Jacomini (2004) citando Ambrosetti num estudo sobre o Ciclo Básico de Alfabetização, pontuava que os professores, por falta de compreensão, ausência de condições para sua implementação, discordância ou a combinação desses fatores não incorporavam à prática docente os elementos pedagógicos das propostas educacionais. Glória e Mafra (2004) e Fernandes (2004) concordam com a necessidade de um maior tempo para o professor na escola para a sua formação e acompanhamento da vida escolar do aluno.

Fernandes (2004) amplia a idéia de formação continuada e acrescenta que as escolas em ciclo, por trazerem mudanças efetivas para a prática, demandam de uma maior criação de soluções que não estão prescritas em livros nem em manuais, apesar de relevante papel, sabemos que a mudança não cabe apenas ao

professor, mas a todos os que compõem a escola e esta precisa dar-se concretamente.

Glória e Mafra (2004) e Fernandes (2004) mencionam a importância de apoio relativo aos recursos humanos e apoio pedagógico para o bom andamento da proposta. A questão é sedimentada por Fernandes (2004) ao citar Alarcão “para mudar a escola é preciso mudar a sua organização e o modo como é pensada e gerida” (p.98). Já que a questão da reprovação não se dá apenas como parte de uma política educacional, mas é incorporada ao longo do processo cultural do povo, precisa ser revisitada, principalmente pelos professores.

Para Jacomini (2004) “a reprovação era parte da atividade docente e da vida. A maioria dos educadores e também a sociedade entendiam que a reprovação era de responsabilidade do aluno e de sua família” (p.410). Glória e Mafra (2004) concordam ao apontar que “uma das maiores dificuldades enfrentadas no processo de implantação da Escola Plural foi a de convencer os professores da necessidade de eliminar as práticas e processos de reprovação escolar” (p.235). Estas pesquisas sugerem que a resistência, além de dar-se nas condições materiais oferecidas, ocorre também no ideológico do professor.

Contrariando o exposto, Fernandes (2004) mostra resultados em sua pesquisa quantitativa ao comparar os resultados de escolas seriadas e em ciclos em que a expectativa de aprovação dos alunos, por parte dos professores é superior à de reprovação, distanciando-se do senso comum de que sem a reprovação os alunos fecham as etapas sem os conhecimentos básicos. Segundo os resultados apontados pela pesquisa, a expectativa da maioria dos professores é pela aprovação.

Uma questão também discutida no ambiente escolar na análise de Mafra (2004) é a queixa sobre a falta de limites dos alunos, atrelando a questão à ausência da avaliação punitiva que recebia apoio de parte dos pais ao assinarem as provas e os boletins. Para os professores por ela pesquisados a mudança na forma de avaliar interferiu no comprometimento da família no processo educacional escolar, uma vez que não havia mais a ameaça da reprovação.

Fernandes (2004) confirma ao detectar altas taxas relativas à indisciplina escolar e à violência em escolas em ciclos, logo justificada por serem questões passivas de análise mais geral, visto a abrangência da temática, que não só é privilégio da escola, mas outros problemas sociais estão envolvidos. A

pesquisadora destina um espaço para esta discussão em seu texto e faz como Mafra (2004) uma alusão ao novo papel que a avaliação passa a ocupar.

Com relação ao papel da família, Fernandes (2004) analisa autores que acreditam que a organização da escola em ciclos representa mudança de ordem estrutural e não apenas pontual e cita Perrenoud ao considerar que uma avaliação formativa na perspectiva de uma pedagogia diferenciada, como é o caso dos ciclos, inclui mudar, além de outros aspectos, a relação entre as escolas e as famílias.

Dentre outros aspectos já mencionados, Jacomini (2004) refere-se ao currículo em sua pesquisa, ao mencionar que os ciclos e a progressão continuada não foram acompanhados de uma reorientação curricular que adequasse o currículo, processos de avaliação e metodologias de ensino à nova organização do ensino. Elementos também semelhantes mencionados por Glória e Mafra (2004) na discussão dos professores ao estruturarem a escola plural: tempo escolar, o currículo, à avaliação e à proposta de atendimento diferenciado aos alunos. Fernandes (2004) acrescenta a questão da gestão em sua pesquisa.

De uma forma geral, os elementos da formação do corpo docente, da gestão escolar e da organização curricular perpassam as discussões dos textos, mesmo com os recortes necessários, o que demonstra que são elementos que precisam ser considerados em uma proposta diferenciada.

Outra questão importante apontada nas pesquisas por Jacomini (2004) e Glória e Mafra (2004) refere-se à democratização do ensino, diante disto, levantam a preocupação de permanência na escola por ser esta alicerçada em princípios seletivos, porém, Mafra (2004) aponta ainda para o perigo da exclusão pelo não domínio das competências mínimas daqueles que anteriormente eram impossibilitados de terem acesso à escola, sendo eles os mesmos que sem reprovação acabam ficando para trás.

Concluimos esta parte da análise com base em Mafra (2004) que alerta em sua pesquisa: “a exclusão continua a existir mesmo após a eliminação formal da retenção escolar e o fracasso escolar é ainda um mal presente na vida de muitas crianças e adolescentes” (p.247).