



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Loureiro de Freitas Dalben, Ângela Imaculada
Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar
Revista Brasileira de Educação, vol. 14, núm. 40, enero-abril, 2009, pp. 66-82
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27504006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

Introdução



Muito se tem discutido sobre a dimensão educativa específica da organização do trabalho escolar em suas diferentes formas; sabe-se que essas formas são definidoras de práticas que privilegiam determinados tipos de relação pedagógica e que definem o próprio currículo escolar e o projeto pedagógico da escola em si. Ao lado desse debate, encontra-se a necessidade urgente de construir uma escola capaz de abrigar a diversidade da população escolarizável do nosso país, enfrentando o fracasso escolar e o problema do analfabetismo e das desigualdades de acesso aos bens culturais da humanidade.

A partir da década de 1980, as contradições existentes no interior da cultura escolar passaram a ser tomadas como foco do problema do fracasso escolar e começou-se a discutir alternativas para o enfrentamento dos problemas da evasão e repetência, localizadas especificamente entre os alunos provenientes das camadas populares. Entre as propostas alternativas apresentadas, a organização da escola por ciclos transformou-se no meio mais usado de

mudança da cultura já arraigada. Assim, a partir de 1990 permitiu que algumas propostas antes consideradas apenas como possibilidades fossem colocadas em prática. Analisando-as hoje, localizam-se questões que merecem ser discutidas na perspectiva de avançarmos nas reflexões sobre as práticas de educação do nosso país.

Neste artigo, refletirei sobre parte dos problemas procurando responder às seguintes questões: seria a mudança da organização do trabalho de seriação para a escola em ciclos uma alternativa adequada para o enfrentamento dos problemas de escolarização das crianças e jovens da escola? Quais ganhos, desafios e dificuldades são esperados pelos docentes que alteram a sua prática com essa concepção de organização por ciclos?

Tomamos por base para essa discussão pesquisas realizadas junto à rede municipal de Belo Horizonte nos processos de implantação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico Escolar. Considera-se que seja interessante trazer para



projeto porque ele está em palco há mais de dez anos e temos acompanhado seu desenvolvimento desde dezembro de 1994. Numerosas questões vêm sendo discutidas ao longo desse período, relativamente aos processos de organização e avaliação do ensino, e os debates têm desafiado insistentemente os pesquisadores em educação.

Neste artigo, apresento inicialmente os eixos fundamentais do Programa Escola Plural; em seguida, explico a metodologia de pesquisa realizada junto à rede municipal de Belo Horizonte, objetivando avaliar o processo de implantação e implementação dos eixos da proposta em um universo de 159 escolas e realizando 31 estudos de caso. Apresento um recorte desses dados, discutindo especificamente as questões relativas à concepção de ciclos de formação e o processo de adesão dos docentes a essa ideia e finalizo apresentando reflexões possíveis a partir das evidências apresentadas pelas pesquisas no campo.

Os ciclos de formação na Escola Plural

No conjunto das propostas inovadoras que fazem parte do cenário escolar nacional, algumas provocaram bastante polêmica entre os educadores de todo o país, como foi o caso da Escola Plural de Belo Horizonte, apresentada aos docentes do município num grande evento em dezembro de 1994 e implementada em toda a rede a partir de 1995.

A Escola Plural baseou-se no desejo e na expectativa de constituição de um novo lugar social para a escola e um novo olhar para o fenômeno educativo, exigindo dos educadores o entendimento e a construção de nova mentalidade educacional. Propunha-se uma nova visão do que seria um sistema público de ensino, assim como o lugar e o papel da escola pública no interior de uma sociedade desigual. Apresentava-se como pressuposto que o direito à educação não se garante apenas pelo acesso à escola, ainda que essa seja a primeira etapa da questão, mas especialmente pela permanência nesse espaço educativo por natureza.

Nessa discussão, considerava-se que seria im-

efetiva escolarização das crianças e jovens, a qualidade de atendimento no que se refere ao conhecimento e à inclusão social. De acordo com a proposta da Escola Plural construiu-se princípios e de eixos norteadores, pretendendo enfrentar e se opor a uma ordem político-pedagógica tradicionalmente existente. Supunha alterações nos processos de organização dos tempos escolares, nos processos de avaliação e nos ciclos de formação como base da articulação dos processos educativos.

Ao situar os ciclos de formação como prática educativa, procurava evidenciar novos sentidos e significados para o processo pedagógico, para a escola e para a gestão dos sistemas públicos de ensino, exigindo dos profissionais da educação uma postura diante da organização do ensino e da avaliação. Nessa perspectiva, trouxe à tona novas finalidades dos processos de avaliação escolar, direcionados para o acompanhamento contínuo dos estudos, para o questionamento dos usuais processos de aprendizagem, prioritariamente centrados no conhecimento cognitivo dos alunos, sem referência ao contexto político-pedagógico de escola. Assim, a Escola Plural passou a questionar os resultados das avaliações escolares direcionadas especialmente para o ato de avaliar ou reprovar os alunos e propôs a abolição das notas, justificando essa decisão em função da ausência de uma visão reduzida e equivocada da finalidade de avaliação da aprendizagem. Para os ideólogos da Escola Plural, a nota, produto concreto dessa verificação, não avaliava apenas os resultados – e nunca o processo – que levou a ela.

A avaliação é uma das dimensões a serem consideradas ao se pensar um projeto de escola, pois é ela que nos permite interpretar a realidade, redefinindo metas e prioridades a partir dessa interpretação. A avaliação, assim, é parte integrante para qualquer proposta escolar inovadora. Ao pensarmos sobre avaliação, devemos ter em mente as seguintes questões: o que avaliar? Para que avaliar? Quando avaliar? Como e com quem avaliar?



Como e com que avaliar? A avaliação é feita através de provas em um momento estanque do processo. É a quantidade de pontos na prova, e não o processo vivido, que determina o resultado do aluno, ou seja, seu resultado é o sinônimo dos pontos que tira na prova. Estas, por sua vez, devem ser “neutras”, “objetivas”, praticamente, descontextualizadas do processo para se tornarem “dignas de credibilidade”. Há, assim, uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação. O que predomina é um modelo quantitativo, centrado no aluno. Daí, o fato dos resultados negativos, com uma alta taxa de reprovação, não repercutirem num processo de reflexão de todo o projeto escolar: nota, nessa visão reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno e revela um problema que se concentra nele e não no processo educativo. (*idem*, p. 41)

Em oposição, o conceito de avaliação proposto considerava a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades dos alunos e da construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico, articulando necessariamente os processos de avaliação aos processos de ação pedagógica. É interessante lembrar que a discussão sobre as proposições da Escola Plural aconteceu no final do ano de 1994 e a sua implantação se deu em 1995, antecedendo as novidades das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), que assimilava, de maneira mais ampla, aquelas proposições.

A concepção pedagógica da Escola Plural parte do pressuposto de que as diferenças entre os sujeitos são positivas, que revelam aspectos da realidade social fundamentais para seu crescimento no decorrer dos processos de aprendizagem e de conhecimento da realidade que os rodeia e sugere que essas diferenças se tornem pontos de partida para que novos processos educativos aconteçam, sendo explorados pedagogicamente no contexto dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse corpo de ideias, concebe uma estrutura por ciclos de formação para a nova organização escolar conceituando-o como um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Essa conceituação é esclarecida em contraponto à lógica seriada, concebida como uma organização

centrada na transmissão de conteúdos de uma organização linear, baseada em pré-requisitos no processo cumulativo de aquisição de in-

A estrutura que pretendemos se articula em uma concepção do tempo de educação. Não serão os conteúdos o eixo vertebrador da organização dos graus, das grades, avaliações, aprovações ou reprovações. Os educandos passam a ser o eixo vertebrador. Os tempos escolares, a distribuição dos tempos e espaços se articulam a um objetivo central mais plural: a formação do sujeito sociocultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. A lógica do ensino e aprendizado de habilidades e saberes básicos não é esquecida, mas é condicionada por uma lógica mais global e determinante: a lógica da construção de identidades equilibradas, da vivência da cultura, da socialização apropriada a cada idade homogênea de formação. Consequentemente o tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais curtos, em múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sociais. Redefinem-se critérios do que seja precedente e consequente, seja aprovável – reprovável, fracasso – sucesso na educação e à cultura básicas. Redefine-se a estrutura da educação que é superada na estrutura por ciclos de idades homogêneas de formação: Ciclos de Formação. (*idem*, p. 15-16)

A proposta de ciclos na Escola Plural se dá da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8 anos, correspondente à infância; o segundo ciclo compreende as idades de 9, 10 e 11 anos, correspondentes à pré-adolescência e à puberdade; o terceiro ciclo, as idades de 12, 13 e 14 anos, os adolescentes. Esses ciclos são articulados como os eixos lógicos que permitem pensar a formação das crianças e jovens num processo contínuo e voltado para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

É possível encontrar na proposta a ideia de ciclos básicos relativos à concepção de ciclos de aprendizagem de elucidar a proposta pedagógica para a organização docente. Assim, a organização por ciclos na Escola Plural centra-se na ideia do direito à vivência da formação de formação sem interrupção, com





Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar

6º) A vivência de cada idade de formação sem interrupção – a separação entre tempo de formação e tempo de ação, tempo de infância e tempo de adulto fez do tempo de escola uma etapa que só encontra sentido enquanto *preparação para* outros tempos. A infância e a adolescência deixaram de ter sentido em si como idades específicas de vivência de direitos. A criança e o adolescente não são reconhecidos como sujeitos de direitos no presente. Daí que a escola só se pensa como tempos e preparação para vivência de direitos no futuro. (*idem*, p. 10)

Isto é, a proposta parte do pressuposto de que, se a escola pretende ser um espaço formador mais global, deve ser capaz de incluir outros aspectos da formação humana além da aquisição dos conteúdos escolares e deve ser rica em experiências socioculturais de toda ordem para que a vivência social na escola seja plena de significados.

A concepção de uma escola plural considera, assim, o tempo da escola como um tempo de socialização/formação no convívio entre sujeitos da mesma idade/ciclo, afirmando que “rupturas ou interrupção desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero e ritmos de aprendizagem etc.” (*idem*, p. 11). Nesse sentido, a proposta critica os usuais processos de reprovação em que os estudantes eram retirados do seu grupo de amigos da mesma idade e colocados junto a outros que não tinham necessariamente os mesmos interesses e afinidades. Nesse contexto, defende a ideia de que a sala de aula seja um espaço de trabalho que não perca de vista as características próprias dos estudantes, situando-os em suas idades de formação – infância, puberdade e adolescência –, promovendo ações pedagógicas de interesse dessas faixas de idade específicas.

Com efeito, a ação docente numa organização por ciclos de formação se faria captando o que é mais significativo em cada período de formação dos sujeitos, com a criação e organização de atividades de ensino e aprendizagem adequadas e de interesse dos alunos, vislumbrando sempre o respeito às identidades, às diferenças e às condições socioculturais dos estudantes. Ao lado dessa postura docente, constrói-se

um olhar pedagógico relativo ao acompanhamento do desenvolvimento de cada um, num processo de reconhecimento das possibilidades e habilitações e conhecimento desses estudantes.

A ideia de ciclos proposta contrapõe a fragmentação e a homogeneização de conteúdos, apresentada em propostas curriculares convencionais. Desse modo, introduz mais um desafio aos professores em sala de aula, porque exige que estejam atentos a ritmos, estilos e tempos diferentes de aprendizagem de modo que possam articular os diferentes conhecimentos necessários à aprendizagem escolar no cotidiano das ações desenvolvidas. A metodologia proposta parte do fundamento das possibilidades e riquezas humanas em processos de interação. Os alunos devem expressar, explicitar suas ideias, interagir com diferentes lógicas, estabelecer relações variadas, organizar teses. Ao professor cabe o papel de mediador da interação coletiva, de organizador, sistematizador e interventor fundamental no sentido de captar as contradições, ambiguidades, e transitar entre as potencialidades de conhecimento. Nessas condições, a liberdade, a autonomia e a atitude atenta dos estudantes são fundamentais. Essas atitudes favorecem a atuação do professor para momentos importantes de interação pedagógicas, criando atividades interessantes e capazes de explorar situações significativas de aprendizagem. Assim, o ato educativo não se limita à transmissão de conteúdos e ao corpo de conteúdos específicos predeterminados na escola, mas envolve processos relativos à formação global do aluno. Esse processo “estruturante” da aprendizagem enfatiza a associação entre o conteúdo e os conteúdos relacionados a habilidades, valores pessoais e sociais relacionadas à idade de formação e os conteúdos sociais relativos às vivências próprias dos estudantes.

A implementação dos ciclos de formação: perspectivas e dificuldades

A pesquisa

A implantação da Escola Plural não foi



de Educação ficou condicionada a uma avaliação externa após quatro anos de experiência. Essa proposta obteve o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) na gestão 1997/2000, que procurou objetivá-la a partir de negociações realizadas entre esse órgão e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o apoio da Fundação Ford. As partes consideraram que o estudo seria fundamental porque permitiria o redimensionamento e a consolidação da experiência, a produção de conhecimentos acadêmicos sobre as possibilidades e limitações da implantação de projetos dessa natureza em nível de sistema e a prestação de contas à sociedade e à comunidade escolar sobre os investimentos públicos em educação.

Assumida a incumbência de realizar o processo de avaliação externa do programa, a equipe de pesquisadores² definiu como objetivos da pesquisa: a) caracterizar e problematizar a prática atual das escolas da rede municipal em relação aos eixos norteadores originais da Escola Plural;³ b) explicitar os aspectos que foram possíveis de serem concretizados, as dificuldades para tal, aqueles que não se objetivaram e os rumos que vêm sendo dados pelas escolas em

suas práticas cotidianas; c) verificar o impacto das modificações na organização escolar e na gestão pedagógica das escolas da rede municipal de educação; d) medir essas modificações contribuindo para a maior autonomia do próprio trabalho por parte dos profissionais da educação; e) investigar os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, o desempenho escolar dos alunos e professores.

A construção da metodologia a ser utilizada no processo tomou por base pesquisas anteriores (Loureiro, 1998) que evidenciaram o fato de a Escola Plural ser bastante complexa e radical em suas práticas, interferindo inclusive em valores tradicionais da sociedade em que se refere a sentidos e significados da escola como um espaço institucionalizado e da sociedade. Nesse sentido, a coordenação do projeto de pesquisa considerou que um modelo de avaliação adequado deveria levar em conta aspectos da prática de implantação dessa experiência, porque os professores estavam comprometidos com fatores como o entendimento da proposta por parte dos pais e das escolas pela densidade e novidade dos conteúdos e tempos diferenciados de implementação, pois algumas escolas haviam aderido ao programa de avaliação e outras estavam ainda tentando encontrar seu lugar no processo de implementação, e outras ainda não haviam sido obrigadas a aderir já em 1999. Essas dificuldades diferenciadas acarretavam um problema básico para a pesquisa: o período de quatro anos não permitia uma base de comparação única entre as escolas, comprometendo o processo de avaliação externa. O prazo previsto para os trabalhos deveria ser enxuto, pois já havia acordado o prazo de um ano e meio para a implementação e a apresentação dos resultados às escolas.

Diante dessa realidade, a construção da metodologia levava em consideração ainda outras questões, como: em que medida uma avaliação externa poderia levar a comunidade escolar a refletir sobre a sua prática? A comunidade estaria estivesse pautada na perspectiva de oferecer resultados finais? Ponderava-se, inclusive, o fato de que os vereditos seriam elaborados segundo o ponto de vista dos avaliadores. De que valeria à comunidade

² A equipe foi composta pelos seguintes pesquisadores: Ana Lúcia Amaral, Alda Cristina V. B. R. Costa, Ângela I. L. F. Dalben, Elza V. Castro, José Rodrigues Batista, Mário Simeone Henriques, Maria Aparecida Mazzili, Maria Aparecida O. Castro, Maria Helena Soares João, Maria Laetitia Correa, Pura Lúcia O. Martins e Sylvia G. Rodrigues. Cada pesquisador era acompanhado por um auxiliar de pesquisa, estudante de graduação da UFMG; o responsável pela elaboração do banco de dados compôs uma equipe com quatro estudantes de computação. Foi estruturada também uma secretaria executiva do projeto para enviar mensalmente relatórios executivos à SMED.

³ 1. *Eixos norteadores da escola*: uma intervenção coletiva mais radical; sensibilidade com a totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; escola – experiência de produção coletiva; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional. 2. *Organização dos tempos esco-*





programa como a Escola Plural era bom ou ruim, se deveria ou não continuar a existir, se os professores deveriam ou não estudar mais para implementá-lo? Isso inibiria ou aceleraria o processo de consolidação do programa? Todas essas questões foram debatidas com os gestores da SMED em longo processo de negociação até que se decidiu por orientar os trabalhos de investigação pela seguinte questão: qual Escola Plural foi passível de ser implantada nesses quatro anos?

O plano de avaliação externa desenvolvido pelo Grupo de Avaliação e Medidas (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG caracterizou-se por uma abordagem qualitativa de cunho democrático. Isso significava extrapolar o sentido de uma avaliação que simplesmente julgaria resultados e ofereceria um produto pautado no conjunto de informações coletadas com rigor metodológico pelos pesquisadores.

Um plano democrático, segundo Simons (1993, p. 155-170), tem o sentido de uma avaliação formativa, isto é, os avaliadores não se limitam apenas a fornecer um *feedback* dos resultados e produtos. A principal característica desse modelo está no princípio da proposição de uma ação interveniente nos espaços de decisão. Para isso, os avaliadores procuram interagir e ampliar seu âmbito de participação nos diversos órgãos, de maneira tal que os diferentes interesses sejam explicitados e contemplados no trabalho.

Nesse contexto, o momento de negociação do projeto inicial de avaliação foi da maior importância, porque as coordenadas foram traçadas e os recortes definidos, retirando-se dúvidas quanto a objetivos, limites e possibilidades dos resultados pretendidos pela avaliação. Também no decorrer dos trabalhos, quando se percebiam fragilidades não antecipadas do próprio projeto, esse processo de negociação era reiniciado para os ajustes necessários.⁴

A opção pelo modelo democrático na avaliação da Escola Plural surgiu da preocupação e do desejo

de que os estudos tivessem efeitos significativos na formulação/reformulação das políticas da educação. A constatação de que muitos estudos de avaliação tinham “entrar no vazio” após o trabalho de campo trazia muita preocupação aos avaliadores. Havia um interesse coletivo de que os resultados das avaliações fossem tomados pela comunidade escolar como uma realidade e, como tal, constituíssem fundamento e apoio para as tomadas de decisão, não apenas central da secretaria mas especialmente pelas próprias escolas.

Considerava-se fundamental, pela própria natureza da polêmica de implantação do programa, a transparência da avaliação política dos processos de avaliação e a explicitação dos resultados. Acreditava-se que essa metodologia conduziria a pesquisa permitindo que relações transparentes e cooperativas fossem estabelecidas e que dados confiáveis, legítimos e significativos fossem produzidos no decorrer do processo. A metodologia estaria garantida pela multiplicidade de fontes de informação, pela natureza dos instrumentos e procedimentos utilizados na produção de dados e pelo entrelaçamento desses dados na construção de uma rede consolidada de informações.

Ficou então caracterizado que, na perspectiva da avaliação democrática, fundamentada num modelo de avaliação de processo, segundo Simons (1993, p. 159), “os avaliadores atuam como agentes de troca de informações, utilizando métodos de produção e de apresentação de dados que facilitem a compreensão e possibilitem a divulgação ampliada”.

O caráter público de acesso aos dados e a transparência desse processo, ressignificaria o papel avaliativo de um processo centrado no compartilhamento de informações para o reconhecimento das necessidades e possibilidades de investimento. A avaliação formaria os dados em argumentos para reivindicar ajustes e prestar-se-ia a uma forma socialmente responsável de prestação de contas dos recursos públicos à sociedade.

Para isso, a coordenação da pesquisa adotou formatos variados de coleta e de apresentação de dados, incluindo a produção de relatórios

⁴ No decorrer do processo de avaliação, o Sindicato dos Professores procurou a equipe de coordenação da avaliação para debater a metodologia de pesquisa e o formato de divulgação dos



dos resultados, foram previstos relatórios publicados em livros e em meio eletrônico e debates nas escolas e nas regionais para disseminação dos resultados e retirada de dúvidas existentes. Nesse contexto, o modelo admitia a importância e a necessidade de todos os pesquisadores se envolverem na dinâmica das relações interpessoais nos diferentes contextos.

Outro princípio considerado fundamental foi a garantia do equilíbrio entre o direito à informação e o direito à privacidade na condução e disseminação da avaliação. Desejava-se que os dados produzidos pela pesquisa fossem de pleno conhecimento da comunidade escolar para que se transformassem em processos de reflexão/ação no interior das escolas; no entanto, sabia-se que a privacidade era fundamental em algumas situações porque poderia comprometer o processo de levantamento de informações. Assim, garantiu-se o sigilo dos nomes das escolas e dos sujeitos envolvidos no processo.

Um projeto de avaliação dessa natureza associa os longos processos de negociação à conquista permanente do acesso ao cotidiano da escola e ao sistema como um todo. Exige por parte dos envolvidos longos debates para aquisição da confiança dos interlocutores quanto a seus interesses e necessidades para que se consiga obter dados confiáveis e com informações seguras e detalhadas. Nessa perspectiva, a metodologia adotada apoiou-se em princípios que pretendiam criar uma cultura de avaliação fundamentada na colaboração, na parceria, na comunicação e no diálogo entre o Sistema Municipal de Educação e a universidade, entre os avaliadores e avaliados. Essa cultura pretendeu prioritariamente criar bases para a formulação de juízos próprios entre os avaliados em todos os setores e níveis (universidade, SMED, regionais, escolas, professores) na perspectiva de alimentar o debate, permitir a reflexão sobre os dados e a ação a partir desses dados, sendo por isso denominada pelos avaliadores de processo formador democrático.

O trabalho utilizou abordagens qualitativas e quantitativas em sua metodologia, embora ficasse definido previamente que seu caráter era eminentemente

grandes blocos de informações: o estudo da Escola Plural, a organização de um banco de dados pedagógico-administrativo, a investigação realizada por amostragem, com estudos de caso etnográficos e três estudos de caso semiestructurados selecionados intencionalmente dentre aqueles que procuraram implementar o programa de ensino e, por último, uma pesquisa de opinião no universo dos docentes das 159 escolas envolvidas na pesquisa.

O primeiro bloco de informações foi fruto da concepção da Escola Plural pelos pesquisadores. A equipe desenvolveu um estudo documental com o propósito de levantar a literatura produzida sobre o SMED para o processo de implantação/avaliação, explicitar os fundamentos da proposta, os principais aspectos que a caracterizavam e também um levantamento de estudos e discussões, teses e artigos já publicados sobre o processo de implantação de inovações educacionais e pesquisas realizadas sobre a Escola Plural. Esse estudo teve como prioridade definir os indicadores de avaliação que orientariam todo o trabalho de campo e situar toda a equipe nos princípios, ideias e discussões e polêmicas que giravam em torno do processo a ser avaliado.

O segundo bloco de informações previa a criação de um banco de dados pedagógico-administrativo com abrangência nos níveis local (escolas), regional (nove regionais administrativas) e municipal. É fundamental esclarecer que esse trabalho não considerou os limites não considerados no momento de elaboração do projeto de pesquisa. Primeiramente, não se previa que as escolas estivessem bem equipadas com recursos de informática que permitissem a criação de uma rede de informação para o fornecimento de dados primários conforme critérios definidos pela equipe. Como isso não ocorreu, a equipe de trabalho do banco de dados teve que ir a campo, visitar as escolas, em busca das informações disponíveis e organizá-las conforme o desejado. Essa etapa teve inúmeros imprevistos, que foram co-



Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar

O terceiro bloco de informações foi construído pela pesquisa qualitativa, que envolveu os estudos de caso. Essa etapa foi realizada a partir da constituição de uma amostragem estratificada composta por 31 escolas. Definiu-se, então, que três dessas escolas seriam escolhidas intencionalmente em função de sua adesão à Escola Plural, para um entendimento maior sobre a dinâmica de interações e processos de organização vividos no coletivo das relações sociais estabelecidas entre os professores e os alunos.

A pesquisa qualitativa foi precedida de uma fase exploratória envolvendo as equipes do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), Coordenação de Política Pedagógica (CPP) e regionais, visando obter suporte para a definição dos critérios de composição da amostra que deveria conter escolas de todas as regionais e escolas com perfis diferentes de atendimento ao público e de adesão ao programa. Apenas as escolas de 1º, 2º e 3º ciclos fariam parte da pesquisa, e a exclusão de outras modalidades de ensino, como a educação infantil e o ensino médio, foi justificada pelo fato de o programa envolver inicialmente apenas o ensino fundamental. Assim, o universo considerado passou de 175 escolas para 159. Destas, optou-se por estudar as 31, considerando um percentual de cerca de 20% do universo inicial. Outro critério considerado foi o perfil político-pedagógico das escolas. Intencionalmente desejava-se que a amostra contivesse escolas que haviam aderido ao projeto, escolas resistentes e escolas sem definição clara quanto a seu posicionamento diante do processo de implementação.

A metodologia adotada procurava assegurar que a amostra de escolas da abordagem qualitativa fosse capaz de estimar com precisão as características da realidade vivida pela rede municipal. Os objetivos centravam-se na investigação da dinâmica de implementação do programa, e para isso se procuraria identificar a organização do trabalho docente, a implantação e organização dos ciclos de formação, o processo de ensino, a avaliação dos resultados e a aprendizagem do aluno. Definiu-se também que era fundamental identificar os pontos de resistência e de adesão ao

projeto original e as questões que estavam relacionadas a essa concepção, verificar os avanços com relação a essas questões e analisar alterações de rumo no percurso de implementação e de concepção das ideias.

Essa etapa de trabalho contou com a participação dos professores, observação, entrevistas diversificadas, grupos focais com docentes, especialistas, discentes, funcionários e pais, com o intuito de verificar as regularidades nas respostas aos questionários e com o intuito de levantar categorias na definição da concepção. Por meio da comparação e da articulação das informações foi possível captar categorias de entendimento da concepção que pareceram ser comuns à rede. A análise dos dados de instrumentos e pessoas observadas e entrevistadas possibilitou a “triangulação” necessária à construção de uma síntese fidedigna de informações.

O quarto bloco de informações foi acrescentado ao longo dos trabalhos por reivindicação dos professores da rede municipal. Sabendo da realização do projeto e não entendendo bem o que significava um projeto de formação por amostragem, o Sindicato de Professores solicitou a participação de todos nos trabalhos. Foi aplicado um questionário de opinião com perguntas abertas e fechadas aos diferentes eixos considerados na pesquisa. Foi enviado um todo a todos os docentes das 159 escolas. O universo de docentes aproximava-se de oito mil e o retorno de quase 50% dos questionários foi considerado bom. Os dados dessa pesquisa foram incorporados ao conjunto de informações produzidas pela investigação como um todo.

Os dados

Os dados evidenciaram que os professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em geral, não consideraram os ciclos de formação como *unidades de ensino*, mas como *momentos de formação*, etapas não estanqueadas, que respeitam a faixa etária e as características físicas, psicológicas e psicológicas dos educandos. Segundo relatos dos professores, tal concepção foi construída a partir dos cadernos produzidos pela SMED, já que a totalidade dos professores nunca tinha exper



Deixam tudo muito solto, temos que ficar buscando... Eu, por exemplo, só conheço o caderno da Escola Plural que fala de ciclo. (Professora)

A Secretaria acha que conseguimos encontrar os caminhos sozinhos. Tudo fica nas nossas mãos. Eu só tenho como referencial, além do caderno da Escola Plural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os livros didáticos. A maioria nem fala de ciclo. (Coordenadora de turno)

A lógica dos ciclos de formação e a nova lógica da avaliação proposta incomodaram bastante o professor em seu trabalho na sala de aula e, embora pareça óbvio falar que os sujeitos são diferentes e que com isso pensam sobre as coisas diferentemente, centrar a organização do ensino nas vivências dos alunos, sem referência a padrões de conteúdos específicos, foi uma proposta que mudava profundamente a prática do professor, que ficou inicialmente perplexo e sem rumo para organizar o seu trabalho.



A situação atual do professor está assim. Temos os processos de capacitação, mas ainda não são suficientes. Temos dado cambalhotas, nos virado. Na plateia, nós mesmos, tem gente olhando com os dois olhos, tem gente cega, de um olho só, batendo papo... Todos estamos boquiabertos no momento. (Professora)

Existe, hoje, o despertar de um novo ideário: ensinar não é repassar matérias, mas respeitar a bagagem do aluno, respeitar o homem, valorizar seu conhecimento como válido e legítimo, mesmo que não seja aquele usualmente considerado verdadeiro pela escola. (Professora)

O importante nesse processo é o professor ter autonomia para caminhar nos conteúdos, conforme a necessidade das turmas atendendo-as com flexibilidade. Nada é fácil, mas penso que vamos acertar. (Professora)

Ainda tem muita coisa solta, mas pelo bem ou pelo mal, que seja do nosso jeito. O crescimento do grupo tem sido muito grande. (Diretora de escola)

Contudo, mesmo com grandes dificuldades, 73,65% dos professores – ou 2.644 de um total de 3.590 que responderam à pesquisa de 2006 – concordaram com a afirmação de que *a implementação de ciclos de formação é um avanço em relação à organização seriada*, embora seja bastante difícil implementá-la. Para o professor, as possibilidades de flexibilização curricular oferecidas pelos ciclos de ação pedagógica norteada pelo desenvolvimento do aluno são os principais aspectos positivos da concepção de organização. No entanto, repetidamente, os professores sentiram falta de uma orientação curricular bastante explícita. Afinal, como organizar o ensino e a avaliação de que se está no caminho certo?

Consideram que o modelo seriado prejudica o aluno, porque as sequências de aprendizagem são processos idênticos, o que justifica os processos de reprovação, mas sabem que a reprovação não ajuda a retornar a etapas já vencidas, provocando desmotivação e evasão.

A pesquisa concluiu que um dos grandes problemas no trabalho por ciclos se situa na ausência de referenciais curriculares bem delineados. Os professores sentem-se solitários; declaram nos depoimentos que “tudo tem ficado muito solto”.

Os professores reclamam uma orientação clara para o desenvolvimento de seu trabalho, e solicitam padrões básicos de desempenho para o ciclo aos gestores da SMED.

A construção de um currículo precisa de bases sólidas de onde partir. Navegamos em águas revoltas e precisamos de uma calmaria... Não sabemos aonde ir agora. Precisamos construir diretrizes para que cada um possa criar o seu caminho colorido. Mas... cadê as bases? (Professora)

O ponto de partida é resgatar os trabalhos já concluídos para se ter um entendimento do que se deve fazer para construir. Estamos aqui, ali e vamos vendo o que precisamos para novamente mexer e completar. Há espaço para a criança está nas nossas mãos e o professor precisa sair da escuridão. (Professora)



Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar

A apresentação de referenciais curriculares foi bastante polêmica durante o processo de implementação da proposta, porque, para a equipe gestora da secretaria, organizar e oferecer padrões seria novamente enquadrar o ensino.⁵ Observou-se, no decorrer da pesquisa, uma grave contradição: enquanto as escolas esperavam definições da SMED, utilizavam os PCNs como referência, além dos programas do estado e os livros didáticos disponíveis, todos eles segundo padrões seriados de organização.

Embora a recomendação dos gestores oficiais fosse que as turmas deveriam ser organizadas tendo a idade como o critério central, foi constatado nas pesquisas que, na prática, o processo de enturmação dos alunos associava dois critérios básicos: a idade e o nível de desenvolvimento cognitivo ou *habilidades*, como afirmam os docentes. A tendência geral, captada no conjunto dos estudos de caso, foi a organização de classes homogêneas; não havia, no entanto, rigidez quanto a isso, já que o relacionamento entre os alunos é também um critério considerado muito importante.



A interação constitui fonte de conflito, visto que as crianças utilizam suas próprias hipóteses para assimilar as informações do meio e as colocam em prova diante dos outros. O papel do professor é mediar todo o processo e, especialmente, as interações dos alunos entre si e com o conhecimento.

(Diretora de escola)

A enturmação pela idade, como sugere a proposta da Escola Plural, não é uma opinião aceita unanimemente pelos docentes; existem manifestações considerando que seja um “verdadeiro caos”. A heterogeneidade em relação às experiências dos alunos, seu desenvolvimento cognitivo e suas habilidades escolares, para esses professores, transformam a sala de aula em um espaço difícil de ser administrado.

O que eu percebo é uma ansiedade muito grande dos professores em relação aos alunos com dificuldades especiais. É como se houvesse algum jeito mágico de ensinar essas coisas e os colegas dizem: eu não sei trabalhar, eu não sei uma técnica específica para trabalhar com esse aluno. Eu não penso assim, mas não sei se estou pensando no aluno que conduz o professor, não existe uma metodologia específica... (Professora)

Nesse mesmo contexto, os professores também nam os processos de inclusão de estudantes com deficiência ou com dificuldades escolares, de alguma forma, acabam ficando “nos cantos” do processo de escolarização, como foi dito por uma professora. Observou-se, entretanto, que essas opiniões são abafadas por outras no decorrer das discussões. Nos contextos o problema acaba não sendo tratado em profundidade pelos professores e coordenadores de turno.

A escola recebe os alunos do ensino especial sem nenhuma informação sobre eles. Os meninos não sabem tudo é surpresa. Ninguém preparou a escola ou o professor para isso. O menino tem direito e pronto, fica do jeito dele. Não existe uma ficha do aluno, objetivos em relação às expectativas, nada... (Professora)

Penso que um aluno por sala para se administrar é o que se deve ter. Não tenho que fazer um plano para aprender a mexer com aquele aluno. Tenho que fazer uma proposta de aluno regular com a turma de aluno regular. O aluno com necessidades especiais terá outro plano de trabalho, ganhará nos ritmos que eles mesmos se conferem. Não vou proporcionar a oportunidade para eles se desenvolverem... (Professora)

Embora isso não seja apontado nas pesquisas, os diários de classe analisados, sem exceção, revelaram que a organização das turmas obedece à nomenclatura de ciclos. A notação do ciclo segue-se a uma série correspondente ao ano de escolaridade do aluno. Por exemplo, o ano de escolaridade do aluno. Por exemplo, o ano de escolaridade do aluno.

⁵ Essa questão é ainda bastante polêmica. Atualmente existe uma equipe organizada pela secretaria para a elaboração de bases curriculares para cada ciclo. Muita discussão e debate tem havido em torno do que essa iniciativa poderá acarretar em relação à autonomia do professor em sala de aula e à descaracterização dos



nando uma realidade na maioria das escolas, o tempo de escolaridade é a referência básica para o planejamento e organização curricular e para as definições das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Dessa maneira, a ideia de série se faz fundamental porque é ela que existe para oferecer ao professor uma referência concreta do processo de desenvolvimento do aluno e daquilo que deve ser tomado como padrão de desempenho adequado.

Mesmo nas escolas que dizem explicitamente que aderiram ao projeto ou que deram manifestações de apoio às concepções de avaliação e organização por ciclos de formação constatou-se que existem práticas de enturmação por turmas “melhores” ou “piores”, reintroduzindo a hierarquização com base no nível de aprendizagem dos conteúdos. Existem práticas de aplicação de testes diagnósticos nos alunos novatos para o conhecimento de suas habilidades cognitivas e para auxiliar os processos de enturmação no início do ano letivo. A principal justificativa para esse procedimento encontra-se no seguinte argumento: “É preciso verificar as competências mínimas e o desenvolvimento cognitivo para organizar as turmas” (Coordenadora de turno).

A principal mudança percebida na sala de aula, no universo das 31 escolas pesquisadas, refere-se à participação dos alunos nas atividades propostas. Observou-se que a realidade e o interesse dos alunos passaram a ser colocados em evidência para serem considerados no planejamento das atividades, dos conteúdos definidos e das aulas de modo geral. Essas mudanças estão ligadas à nova metodologia proposta, centrada no desenvolvimento de projetos de ensino com foco em temas e na perspectiva de participação ativa dos estudantes na busca por informações.⁶

A Escola Plural criou um índice (1,5) para a distribuição de docentes por unidade escolar, definindo dessa forma que, para cada duas turmas, a escola contaria com três docentes. Essa nova situação trouxe

a presença de mais de um professor nas salas, especialmente, nas turmas de 1º e 2º ciclos. A escola se organiza da forma que melhor lhe convier. Foram encontradas diferentes formas de organização do coletivo escolar, havendo liberdade para que se estruturasse conforme suas propostas pedagógicas. Assim, foram encontrados docentes especializados no desenvolvimento dos projetos, docentes dedicados à área de conhecimento, docentes envolvidos com as dificuldades dos estudantes e outras formas de organização. Observou-se que a representação da sala de aula da Escola Plural aproxima-se de um modelo interativo, dinâmico, grupal e alegre. Foram registradas mudanças frequentes na disposição da sala no cotidiano da escola e a utilização dos trabalhos em grupos foi maior. Como afirmou uma professora: “Existe a valorização do lúdico. As revistas não são mais um absurdo na sala de aula, era errado. Hoje não há mais esse tipo de material”.

Apesar dos espaços de liberdade conquistados para a organização da sala de aula, os professores não estão satisfeitos com o rendimento dos alunos. Falam de perda de interesse pelas aulas, das dificuldades escolares e ausência de hábitos de estudo causando a não-retenção. Consideram que existem muitos alunos defasados em aprendizagem e que, como resultado, acabam retardando o desenvolvimento dos alunos em algumas atividades do ciclo.

A fome e a miséria refletem em todos, refletem na aprendizagem, nas vivências desse aluno desde a gestação até o tempo com limites da *falta de educação* inicial. Na escola alunos imaturos, com problemas estruturais de personalidade. Quem se responsabiliza por ele? Como fazer com um aluno que após quatro anos não consegue escrever o próprio nome? (Professora)

A escola ainda não sabe como resolver esse problema, que é agravado pelo desinteresse dos alunos em estudar e por ocasionais atitudes de indisciplina. Foi uma tendência nas escolas organizar projetos pedagógicos para esses alunos. Cada escola tem sua própria estratégia. Algumas escolas têm

⁶ Essa questão também foi foco específico de análise da pesquisa, mas não aprofundaremos esses dados em razão dos limites



nadores, outras criam as chamadas salas-projeto.⁷ No entanto, apesar das inovações introduzidas, permanece o problema do atendimento individualizado para os alunos com dificuldades específicas.

Foi observado que a Escola Plural teve menor adesão naquelas escolas do 3º ciclo.⁸ A formação acadêmica desses docentes, vinculada às áreas de conteúdos específicos, não os preparou para uma atuação segundo uma perspectiva pedagógica interativa, interdisciplinar. Acredita-se que esse fato seja uma das justificativas para a resistência ao projeto.

Em contrapartida, uma situação complexa é vivida também pelos professores do 2º ciclo em razão de sua natureza intermediária. Além de trabalhar com uma faixa etária também intermediária – a pré-adolescência –, esse período possui uma característica de fechamento e aperfeiçoamento das habilidades e competências do processo inicial de alfabetização e de preparação para o ciclo seguinte. O primeiro ciclo trabalha com um objetivo definido de alfabetização e iniciação à linguagem matemática, e o 3º ciclo, em sua maioria, tem apresentado proposta de trabalho centrada em áreas de conhecimento específico, e muitas escolas ainda baseiam seu trabalho no processo de seriação e no desempenho de habilidades cognitivas segundo uma concepção tradicional de escola. Os professores do 2º ciclo reclamam que recebem alunos que tiveram grande avanço na escolarização se tomarmos como referência seu ponto de chegada à escola; no entanto, não estão do jeito que os professores do 3º ciclo imaginam que deveriam estar.

Nesse contexto, o 2º ciclo organiza-se tentando fazer a ponte entre a nova proposta e a preparação

dos alunos para enfrentar o grupo de professores que não se adaptam a ela. Segundo eles, ser professor do 2º ciclo é estar permanentemente experimentando problemas da relação entre princípios como Escola Plural vs. Escola Convencional. O problema localiza-se especialmente no tipo de profissional desenvolvido nas instituições de ensino de educação, que até hoje se apoia no modelo tradicional.

Outro problema tem-se apresentado nos últimos anos: o desinteresse dos alunos com as atividades cotidianas da escola, especialmente no 2º ciclo e no ciclo da juventude (ensino médio). O aluno não vê a sala de aula como docente, nesse momento, como algo fácil, e o professor tem reclamado bastante sobre a autoridade e de disciplina. Para eles, os professores não veem perspectivas nos tradicionais conteúdos e está muito difícil levar adiante um projeto de escolarização ante as condições de trabalho.

Um aluno do 3º ciclo já possui faltas acumuladas por falta de aprendizagem. O professor fica desesperado com a falta de tempo. Nesse ponto a repetência garante a permanência. (Professora)

Existem letras ilegíveis. Um aluno pode sair do 2º ciclo e não saber ler? Não é uma questão de estética. É uma questão de legibilidade. Daí alguns dilemas: letra cursiva é fundamental? E se o aluno lê mas não interpreta? E se não consegue fazer as quatro operações? (Diretor de escola)

Os alunos continuam sem aprender questões básicas de cidadão, como ler, compreender pequenos textos, interpretar o padrão da norma culta e sem aprender a operar, sem estabelecer a relação disso tudo com a vida. (Professora)

Também a comunidade escolar teve que se adaptar sobre a Escola Plural, em seus primeiros anos de implementação. Líderes comunitários ficaram envolvidos nos processos vividos e participaram de debates e reuniões nos colegiados das escolas.

A escola ainda é considerada um espaço do rei e não do plebeu. A escola tem o poder e deve resolver os problemas dos alunos. (Professora)

⁷ Salas-projeto é o mesmo que sala ambiente. Um docente torna-se responsável por desenvolver um projeto específico num determinado espaço específico, utilizando recursos alternativos e propostas diferenciadas no sentido de atendimento pedagógico dos alunos.

⁸ Esse fato fez com que outros sistemas de ensino definissem a organização em ciclos apenas nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, como é o caso da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro.



que a escola dê conta dele e não fique me chamando. Eu entrego. É assim que os pais pensam. (Líder comunitária)

Falar em currículo, ciclo de formação ou outros assuntos da pedagogia é a mesma coisa. O primeiro que fala numa reunião é a voz que prevalece. O que o pai quer saber mesmo é se o filho está aprendendo e pronto. Na Escola Plural, a não-retenção é que mais incomoda. (Mãe)

As polêmicas e opiniões diversas e divergentes também estão presentes entre os estudantes:

Escola Plural é ruim porque os alunos passam de ano sem saber as matérias, brigam muito, não prestam atenção nas aulas. (Estudante de 2º ciclo)

Escola Plural eu acho que é aonde a gente tem que pegar firme e não dar “bobeira”. As professoras têm que pegar firme, mas firmes mesmo com os seus alunos, para eles passarem sabendo o máximo possível. Eu acho que essa escola é Plural porque na minha sala eu mesmo reparo as professoras. Elas pegam no nosso pé até a gente cair na real e aprender pra nunca mais esquecer. (Estudante de 3º ciclo)

Os ciclos de formação ou a seriação?

Pensar a escola não é algo simples, e um conjunto de dimensões se articula na perspectiva de desenvolver o projeto de escolarização previsto pelas políticas públicas de cada tempo histórico. Nesses contextos, a organização do trabalho escolar transforma-se num fator determinante das relações sociais estabelecidas entre professores, alunos, conteúdos escolares e a comunidade. Estou chamando aqui de organização do trabalho escolar as condições objetivas que conferem ordem, direcionam e fazem acontecer a prática da escola. Essa organização define a forma de relação dos sujeitos com o seu objeto de trabalho e, consequentemente, entre si. Pode tanto conferir-lhes liberdade para agir quanto amarrá-los em definições rígidas. A rigidez torna-se preocupante quando seus eixos direcionadores assumem perspectiva de naturalidade, isto

é, existem como se só pudessem ser dessa forma e não de outra. Quando isso acontece, as pessoas tendem a agir sempre da mesma forma, mesmo com mudanças em seus princípios e valores, porque não se sente a permissão para alterar as coisas.

Enguita (1989, p. 187) discute o problema da organização escolar desenhando um modelo no meio de suas práticas, os diversos traços de identidade necessários à participação de seus sujeitos, conforme seus próprios moldes. Para ele, essas identidades de personalidade acabam por realimentar a existência e a permanência da escola como instituição social e, ao mesmo tempo, a própria sociedade se criou. Isso porque a prática pedagógica esboçada atribui não só para a transmissão de um saber, mas também definido no corpo do currículo formal, mas também para a formação do ser sujeito por meio das relações sociais estabelecidas e do saber transmitido nessas relações, definidas segundo uma lógica própria do trabalho.

A grande novidade introduzida pela Escola Plural no município de Belo Horizonte foi a possibilidade de “transgressão” do sistema convencional. Essa realidade permitiu que os educadores passassem a questionar, no seu cotidiano, os eixos direcionadores do seu trabalho e fossem em busca de novas alternativas, embora inúmeras dificuldades estivessem presentes na realidade prática.⁹

A alteração de uma organização seriada para uma organização em ciclos é uma ação profundamente complexa, porque envolve práticas já consolidadas historicamente e valores de diferentes ordens, o que exige novos estudos e a delimitação de critérios para a articulação do trabalho na escola, o conhecimento do aluno, do seu espaço de vida, do seu entorno familiar, enfim, do referencial de

⁹ Lembramos que, na época de implantação da Escola Plural, em dezembro de 1994, existiam, no sistema público de Belo Horizonte, práticas como o “jubilamento”, isto é, o convite para o aluno sair da escola quando tinha sido reprovado por duas vezes.



que o orienta, é um dos processos que, em qualquer proposta de organização, deveria oferecer as bases da construção do projeto maior da escola. E todo esse trabalho não pode ser admitido como um processo solitário de capacitação individual de cada professor.

Percebe-se, no entanto, que o problema não se localiza apenas no contraponto e na opção por uma organização por série ou ciclos. Torna-se necessário, para maior clareza da argumentação, estruturar o debate a partir da comparação entre as duas lógicas, para conseguir localizar a raiz dos problemas da escolarização básica como um direito e para que as alterações pretendidas nas novas propostas fiquem visíveis para o enfrentamento das mudanças. Essa posição é uma alternativa, mas é também uma estratégia que não esgota o problema. Acreditamos que as questões postas na organização por ciclos referem-se especificamente a um novo olhar político e pedagógico a ser construído pelos educadores no sentido de alcançar um resultado positivo na realização da escolarização dos estudantes sob sua responsabilidade. Entretanto, esse olhar, caso não seja entendido e reconstruído em seus princípios e valores políticos e pedagógicos, não ocorrerá com uma simples alteração normativa das séries para os ciclos ou vice-versa; e será isso que procuraremos discutir a seguir.

Os sistemas escolares seriados surgiram em função das necessidades evidenciadas num determinado tempo e contexto históricos, especialmente pela demanda do povo ao ensino. O modelo foi ousado na época de implantação porque existia uma luta pelo ensino de massas, e o sistema seriado permitia o devido controle dos tempos e espaços, atendendo aos processos de regulação e normatização necessários ao momento (Faria Filho & Gonçalves, 2008). Além disso, com base na dimensão instrucional com o produto esperado focalizado na aquisição de conhecimentos e habilidades específicas pelos alunos, era possível o controle do que deveria ser ensinado e aprendido. A organização da sala de aula e da escola deveria permitir que todos estivessem durante determinados tempos e espaços desenvolvendo as mesmas atividades.

que todos aprendessem o que estava definido como objetivo para a série. Para isso, era fundamental que professores e alunos assumissem algumas regras básicas que permitissem a sintonia de planejamento do sistema educacional.

Em contrapartida, a ideologia do trabalho em série, presente nas políticas públicas e sociais educacionais, com o caráter de exclusão, seleção e controle, impõe-se pela própria lógica do sistema educacional. A escola, assim como pelos processos educacionais, estabelece relações sociais internas à prática pedagógica de aula, por meio dos processos de avaliação (Faria Filho, 1995).

Os planos de trabalho para a organização em série exigiam dos docentes a seleção ou exclusão de conteúdos, de modo que os adequassem aos espaços definidos para as séries e os cursos. Isso significa que alguns conteúdos deveriam ser privilegiados em detrimento de outros em função de critérios de importância ou hegemonia de saberes. É desse contexto que uma das maiores críticas ao sistema seriado encontra seu lugar, porque ao selecionar conteúdos a escola privilegiou, por muito tempo, apenas algumas culturas em detrimento de outras, e as classes populares foram aquelas que mais foram prejudicadas com os critérios adotados, já que suas crenças e valores quase nunca eram contemplados.

Na mesma medida, a organização em série baseava-se especificamente em dois eixos: a) a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e b) a distribuição do tempo disponível para desenvolver o processo. A finalidade de todo o trabalho pedagógico estava na série, porque isso significava a preparação e finalização do curso. A função dos processos de avaliação centrava-se, então, na medida e no controle dos conhecimentos aprendidos. Nesse contexto, o professor ficava disciplinado quanto ao cumprimento das regras e sequências impostas e à priorização das atividades de ensino e controle, construindo uma espécie de rede nas relações pedagógicas pré-estabelecidas (Loureño Filho, 1978, p. 10).

Pois bem, a escola existente ainda hoje



como seus problemas. Nesse sentido, compreender a escola diante da sua função explícita de transmissora de um saber científico sobre o mundo significa também compreender a função da escola de transmitir uma visão sobre esse mundo a partir da forma de organização objetiva pela qual a relação entre os sujeitos estaria sendo delineada. Isso significa dizer que a relação professor/aluno/conhecimento, conforme estabelecida pela organização da escola, está impregnada de uma visão de mundo adequada ao sistema objetivo que fundamenta essa prática. Isto é, uma organização seriada guarda em si a perspectiva sequencial, seletiva e excludente própria da sociedade que assume o padrão capitalista de trabalho como base das relações sociais. Assim, valores como competição, verticalização, controle, separação entre concepção e execução, entre subordinação e dominação estarão presentes como referências, definindo a ordem, a disciplina e a qualidade do produto desejado (Campos, 1980; Soares, 1986; Patto, 1996; Enguita, 1989; Nóvoa, 1992; Souza, 1994, 1995; Freitas, 1995).

A concepção de ciclo na Escola Plural objetiva um ensino que procura privilegiar o que é mais significativo em cada período da formação dos sujeitos. Considera material escolar aqueles saberes e valores que fazem parte do dia a dia de cada um. Aponta como foco educativo a formação da identidade social e procura situar o aluno como sujeito sociocultural, salientando aquilo que lhe é particular. Nesse contexto, o ciclo assimila a concepção de avaliação escolar como um processo fundante e contínuo do trabalho docente, visando a uma intervenção conveniente e significativa para estimular aprendizagens e desejos pelo conhecimento do meio ambiente e da vida social, numa relação democrática e aberta. Assim, inclui novos elementos constitutivos para o direcionamento dos planejamentos de ensino, como as faixas de desenvolvimento do ser humano, os processos educativos externos à escola e o ambiente sociocultural como espaços de aprendizagem. Esses aspectos passam a ser novidade para o professor que não estava acostumado a agir dessa forma ou não estava preparado para organizar sua sala

percebia essas questões como necessárias à de um sistema público de ensino.

Nesse contexto, uma nova referência como precisa da organização por ciclos, esse novo olhar pedagógico sobre a sala de aula, uma nova relação com o processo educativo em todo. O aluno, visto como um sujeito cultural, passa a ser priorizado e considerado de conhecimentos legítimos, construídos de sua vida em sociedade. Essa práxis social, centro da dimensão educativa humana. No plano curricular deveria se iniciar com o conhecimento desse repertório cultural e das relações que o estudante é capaz de fazer. O professor deve organizar as atividades tomando por base as relações, ampliando-as e sistematizando o movimento aberto, contínuo no sentido de aprofundamento.

Com isso, o ciclo apresenta-se como uma organização que se pauta pela ideia de formação por etapas, de retorno, de retomada constante ou mesmo para a frente sem perder de vista o que passa pela busca de sentidos e significados. Diferentemente da organização seriada os conteúdos escolares são vistos como uma adição passo a passo, uma superposição que leva ao aprofundamento, numa organização linear em que alguns no percurso são deixados para trás.

Ao centrar-se nos processos de aprendizagem dos sujeitos, o processo de ensino passa a considerar os alunos como pessoas em desenvolvimento, sabendo também que nem todos aprendem igualmente os conteúdos escolares programados com os mesmos sentidos e significados, não há possibilidade de um disciplinamento perfeito que um ou outro está aprendendo. As vivências que os alunos passam a ser consideradas os filtros de seleção desse conhecimento, estabelecendo um movimento de formação amplo, mas com pouco controle. Assim, o ciclo apresenta uma perspectiva mais abrangente, apostando na criação de possibilidades de aprendizagens significativas. Nesse contexto, a organização por ciclos procura





tizando o conhecimento, procurando criar contextos ricos de possibilidades para a aprendizagem.

Enfim, a organização por ciclos instiga a reflexão acerca da dimensão sociopolítica da escola, entendida como um espaço de vivência afetiva, social e histórica do educando, sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos socioculturais de que participam os alunos.

Considerações finais

A relevância da Escola Plural traduz-se na sua decisão de construir uma escola pública que tenha competência diante da educação de crianças e jovens tradicionalmente excluídos do processo de escolarização. Fundamentada em princípios teóricos sólidos, ela procurou ultrapassar a sistematização no discurso e assumir o desafio de realizações concretas. Considerou que o atendimento plural das diferenças não deveria significar a “consagração” das desigualdades, mas, antes de tudo, deveria garantir a igualdade e a equidade no processo de escolarização fundamental.

No entanto, são graves os problemas que a rede municipal tem enfrentado no processo de efetivação das ideias. O grande desafio da Escola Plural não se coloca apenas no seu desenvolvimento interno. Esses problemas, embora muito complexos, têm possibilidades de ser contornados e equacionados com o tempo por meio de ações de formação do corpo docente e da equipe pedagógica, a partir de investimentos públicos na materialidade das escolas, por meio de projetos que permitam a ampliação das vivências culturais dos meninos e meninas e por meio de outras ações dessa natureza.

Nesse ponto, salienta-se que ao longo desses anos o grande empecilho do processo de implementação dos ciclos está no seu eixo central de articulação: as vivências sociais dos sujeitos. Se os ciclos baseiam-se nas vivências dos estudantes e nas possibilidades educativas que a sociedade oferece a eles no seu dia a dia, já que são elas os pontos de partida fundamentais para qualquer processo formador, chega-se a um grande impasse social: o que a sociedade brasileira tem

de crianças e jovens, alunos das escolas públicas que vivem em condições precárias nos grandes centros urbanos, repletos de ações de abandono, desemprego? Qual é o conteúdo moral e ético incorporado em suas vivências? Quais valores estão sendo construídos? Que experiências de aprendizagem os alunos estão tendo? Que oportunidades de desenvolvimento cognitivo a sociedade está oferecendo? Quais direitos são dados aos jovens em relação ao seu futuro?

A escola, quando toma as vivências dos alunos como eixo central, desnuda a realidade social em que se vive e todas as suas precariedades. Ao fazer isso, deixa visível o descaso histórico da sociedade com os direitos de cidadania e se vê perplexa.

Assim, o professor se queixa, com razão, do despreparo para conviver com o conjunto de demandas e constrangedoras estampadas no cotidiano de seu aluno. Queixa-se da ausência total de condições de trabalho quando, numa sala repleta de alunos, tenta articular experiências de toda ordem, enfrentar problemas emocionais, afetivos, além da falta de conhecimento relativo à sua própria cultura e à cultura de outros povos. Manter interessados 30 alunos por mais de quatro horas por dia exige criatividade pessoal e profissional. Manter interessados 30 jovens e crianças por mais de quatro horas por dia exige condições materiais e espaços físicos adequados. Construir o desejo pelo conhecimento e pela aprendizagem exige perspectivas de futuro e olhar crítico diante da realidade. Como conseguir tudo isso?

Nesse ponto de nossa discussão, poderíamos nos limitar a dizer que a organização por ciclos responde às necessidades de enfrentamento do fracasso escolar da escola pública quando ela está respaldada por políticas públicas, políticas, sociais, pedagógicas e técnicas que norteiam um projeto de escola que sabe onde o aluno está e sabe onde está situada e enraizada socialmente.

Referências bibliográficas

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2004.



Ângela Imaculada Loureiro de Freitas

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1980.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. *et al. Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlém Antônio. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. In: DALBEN, Ângela I. L. F. (Org.). *Avaliação escolar: memórias, trajetórias e propostas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 27- 83.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

NÓVOA, António (Org.). *As organizações em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz, 1996.

SIMONS, Helen. Avaliação e reforma das escolas. In: NÓVOA, A. *et al. Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 155-170.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clínica. In: PATTO, Maria Helena de Souza (Org.). *Introdução à avaliação escolar*. 2. ed. rev. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

SOUZA, Sandra M. Zákia. *Avaliação da aprendizagem e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1930 a 1980*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 123, ago. 1995.

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN, doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da mesma universidade. É pró-reitora de Extensão da UFMG, na gestão 2007-2010, e conselheira do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Atualmente coordena a oferta aditiva do Projeto Veredas, formação de professores, em parceria com outras instituições, e o curso de pedagogia da Universidade Aberta do Brasil, em municípios mineiros. Publicações mais importantes: *Avaliação educacional: memórias, trajetórias e propostas* (Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008); *Trabalho escolar e conselho de classe* (Campinas: Papirus, 1997, 4. ed.); *Conselhos de classe: perspectivas na gestão pedagógica da escola* (Campinas: Papirus, 2005, 2. ed.). Pesquisa atual: “Avaliação educacional: memórias, trajetórias e propostas”. E-mail: dalben@ufmg.br

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em dezembro de 2009