

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 ousado de

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

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

Tomamos por base para essa discussão as pesquisas realizadas junto à rede municipal de Belo Horizonte nos processos de implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural.¹ Considera-se que seja interessante trazer à tona esse

¹ Doravante indicado simplesmente como Escola Plural.

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 imprescindível a criação de políticas que viabilizassem a

efetiva escolarização das crianças e jovens, garantindo qualidade de atendimento no que se refere ao direito ao conhecimento e à inclusão social. Dessa forma, a proposta da Escola Plural construiu-se a partir de princípios e de eixos norteadores, pretendendo fazer frente e se opor a uma ordem político-pedagógica tradicionalmente existente. Supunha alterações radicais nos processos de organização dos tempos e espaços escolares, nos processos de avaliação e propôs os ciclos de formação como base da articulação do conjunto dos processos educativos.

Ao situar os ciclos de formação como pilares para a prática educativa, procurava evidenciar novos sentidos e significados para o processo pedagógico, para as ações da escola e para a gestão dos sistemas públicos de ensino, exigindo dos profissionais da educação uma nova postura diante da organização do ensino e dos alunos. Nessa perspectiva, trouxe à tona novas finalidades para os processos de avaliação escolar, direcionadas agora para o acompanhamento contínuo dos estudantes e para o questionamento dos usuais processos de avaliação da aprendizagem, prioritariamente centrados no desempenho cognitivo dos alunos, sem referência a um projeto político-pedagógico de escola. Assim, a Escola Plural passou a questionar os resultados das avaliações escolares direcionadas especialmente para o ato de aprovar ou reprovar os alunos e propôs a abolição total das notas, justificando essa decisão em função da existência de uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação da aprendizagem. Para os idealizadores, a nota, produto concreto dessa verificação, refletia apenas os resultados – e nunca o processo educativo 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 processos a partir dessa interpretação. A avaliação, assim, é peça-chave para qualquer proposta escolar inovadora. Ao pensarmos sobre avaliação, devemos ter em mente as respostas para as seguintes questões: o que avaliar? Para que avaliar? Quem avalia? Quando avaliar? Como e com que avaliar? (Belo Horizonte, 1994, p. 40)

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 ensino em uma organização linear, baseada em pré-requisitos e no processo cumulativo de aquisição de informações.

A estrutura que pretendemos se articula em uma nova concepção do tempo de educação. Não serão os conteúdos o eixo vertebrador da organização dos graus, das séries, das grades, avaliações, aprovações ou reprovações. Os educandos passam a ser o eixo vertebrador. Os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços se submetem a um objetivo central mais plural: a formação e vivência 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 à lógica mais global e determinante: a lógica da formação de identidades equilibradas, da vivência da cultura e da socialização apropriada a cada idade homogênea de formação. Consequentemente o tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. Redefinem-se critérios do que seja precedente, do que seja aprovável – reprovável, fracasso – sucesso no direito à educação e à cultura básicas. Redefine-se a estrutura seriada 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 organiza-se da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8 anos, correspondentes à fase da infância; o segundo ciclo compreende as idades de 9, 10 e 11 anos, correspondentes à pré-adolescência ou à puberdade; o terceiro ciclo, as idades de 12, 13 e 14 anos, os adolescentes. Esses ciclos são apresentados como os eixos lógicos que permitem pensar a formação das crianças e jovens num processo contínuo, articulado e voltado para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

É possível encontrar na proposta alguns princípios básicos relativos à concepção de ciclo capazes de elucidar a proposta pedagógica para o trabalho docente. Assim, a organização por ciclos na Escola Plural centra-se na ideia do direito à vivência de cada idade de formação sem interrupção, como proposto no 6º eixo norteador, apresentado a seguir.

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 contínuo de reconhecimento das possibilidades e habilidades de conhecimento desses estudantes.

A ideia de ciclos proposta contrapõe-se à padronização e à homogeneização de conteúdos geralmente apresentada em propostas curriculares convencionais. Desse modo, introduz mais um desafio aos professores em sala de aula, porque exige que estejam atentos aos ritmos, estilos e tempos diferentes de aprendizagem, de modo que possam articular os diferentes conteúdos necessários à aprendizagem escolar no conjunto das ações desenvolvidas. A metodologia proposta apoia-se no fundamento das possibilidades e riquezas previsíveis em processos de interação. Os alunos devem se expressar, explicitar suas ideias, interagir com outras lógicas, estabelecer relações variadas, organizar sínteses. Ao professor cabe o papel de mediador nessa interação coletiva, de organizador, sistematizador e de interventor fundamental no sentido de captar necessidades, contradições, ambiguidades, e transformá-las em potencialidades de conhecimento. Nesse contexto, a liberdade, a autonomia e a atitude atenta do professor são fundamentais. Essas atitudes favorecem a percepção do professor para momentos importantes de intervenções pedagógicas, criando atividades interessantes, sendo capaz de explorar situações significativas de aprendizagem. Assim, o ato educativo não se limita à informação e ao corpo de conteúdos específicos predefinidos pela escola, mas envolve processos relativos à formação global do aluno. Esse processo “estruturante” de aprendizagem enfatiza a associação entre o conteúdo escolar, conteúdos relacionados a habilidades, valores e atitudes 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 uma ação fácil; mesmo a sua aprovação pelo Conselho Estadual

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 dessas modificações na organização escolar e na gestão democrática das escolas da rede municipal de educação e em que medida essas modificações contribuem para uma maior autonomia do próprio trabalho por parte dos profissionais da educação; d) investigar os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, analisando o desempenho escolar dos alunos e professores.

A construção da metodologia a ser utilizada no processo tomou por base pesquisas anteriores (Dalben, 1998) que evidenciaram o fato de a Escola Plural ser bastante complexa e radical em suas mudanças, interferindo inclusive em valores tradicionalmente construídos no que se refere a sentidos e significados da escola como um espaço institucional em nossa sociedade. Nesse sentido, a coordenação do projeto de pesquisa considerou que um modelo de avaliação adequado deveria levar em conta aspectos do contexto de implantação dessa experiência, porque os dados estariam comprometidos com fatores como: o não-entendimento da proposta por parte dos profissionais das escolas pela densidade e novidade do programa; tempos diferenciados de implementação, porque algumas escolas haviam aderido ao programa desde 1995 e outras estavam ainda tentando encontrar seu caminho no processo de implementação, e outras ainda tinham sido obrigadas a aderir já em 1999. Essas situações diferenciadas acarretavam um problema básico para a pesquisa: o período de quatro anos não permitiria uma base de comparação única entre as escolas, comprometendo o processo de avaliação externa. O tempo previsto para os trabalhos deveria ser enxuto, ficando acordado o prazo de um ano e meio para a execução e 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 ajudaria a comunidade escolar a refletir sobre a sua prática se estivesse pautada na perspectiva de oferecer vereditos finais? Ponderava-se, inclusive, o fato de que esses vereditos seriam elaborados segundo o ponto de vista dos avaliadores. De que valeria à comunidade escolar se uma equipe de pesquisadores afirmasse que um

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 escolares*. 3. *Conteúdos e processos*. 4. *Avaliação*.

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

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 resultados.

de que os estudos tivessem efeitos significativos na formulação/reformulação das políticas da SMED. A constatação de que muitos estudos de avaliação costumam “entrar no vazio” após o trabalho de pesquisa trazia muita preocupação aos avaliadores. Havia um interesse coletivo de que os resultados da avaliação fossem tomados pela comunidade escolar como dados de realidade e, como tal, constituíssem fundamentos e apoio para as tomadas de decisão, não só no nível central da secretaria mas especialmente pelos professores das escolas.

Considerava-se fundamental, pela própria base polêmica de implantação do programa, que a dimensão política dos processos de avaliação fossem explicitados. Acreditava-se que essa maneira de conduzir a pesquisa permitiria que relações abertas, transparentes e cooperativas fossem então construídas e que dados confiáveis, legítimos e significativos fossem produzidos no decorrer do processo. O rigor metodológico estaria garantido pela multiplicidade de fontes de informação, pela natureza dos instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados e pelo entrelaçamento desses dados na construção de uma rede consolidada de informações.

Ficou então caracterizado que, na pesquisa fundamentada num modelo de avaliação democrática, segundo Simons (1993, p. 159), “os avaliadores agem como agentes de troca de informações, adotando métodos de produção e de apresentação de resultados que facilitem a compreensão e possibilitem uma divulgação ampliada”.

O caráter público de acesso aos dados, característica desse processo, ressignificaria o fenômeno avaliativo de um processo centrado no controle de informações para o de reconhecimento de situações, necessidades e possibilidades de investimentos. Transformaria os dados em argumentos para reivindicações de ajustes e prestar-se-ia a uma forma superior de prestação de contas dos recursos públicos da SMED à sociedade.

Para isso, a coordenação da pesquisa previu formatos variados de coleta e de apresentação dos resultados da avaliação externa. Para a divulgação

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 qualitativo. Assim, o *design* da pesquisa previu quatro

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

O primeiro bloco de informações foi o estudo da concepção da Escola Plural pelos pesquisadores. A equipe desenvolveu um estudo documental com o propósito de levantar a literatura produzida pela SMED para o processo de implantação/implementação, explicitar os fundamentos da proposta e os principais aspectos que a caracterizaram. Foi feito também um levantamento de estudos e dissertações, teses e artigos já publicados sobre o processo de implantação de inovações educacionais e especificamente sobre a Escola Plural. Esse estudo objetivou prioritariamente definir os indicadores de observação que orientariam todo o trabalho de campo nas escolas e situar toda a equipe nos princípios, ideias, conflitos e polêmicas que giravam em torno do programa a ser avaliado.

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

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 o entendimento que as escolas faziam do

projeto original e as questões que estavam agregadas a essa concepção, verificar os avanços conseguidos e analisar alterações de rumo no percurso de concretização das ideias.

Essa etapa de trabalho contou com análise documental, observação, entrevistas diversificadas e em profundidade e grupos focais com docentes, especialistas, discentes, funcionários e pais, objetivando verificar as regularidades nas respostas ao programa, com o intuito de levantar categorias na diversidade. Por meio da comparação e da articulação dos dados, foi possível captar categorias de entendimento e percepção que pareceram ser comuns à rede. A variedade 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 docentes da rede municipal. Sabendo da realização da pesquisa e não entendendo bem o que significava uma pesquisa por amostragem, o Sindicato de Professores solicitou a participação de todos nos trabalhos. Foi aplicado então um questionário de opinião com perguntas relativas aos diferentes eixos considerados na pesquisa como um todo a todos os docentes das 159 escolas. O universo de docentes aproximava-se de oito mil e obteve-se um retorno de quase 50% dos questionários distribuídos. Os dados dessa pesquisa foram importantes para referendar o conjunto de informações produzidas na investigação como um todo.

Os dados

Os dados evidenciaram que os professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em geral, entenderam os ciclos de formação como *unidades complexas, momentos de formação, etapas não estanques que respeitam a faixa etária e as características biológicas e psicológicas dos educandos*. Segundo relatos dos professores, tal concepção foi construída a partir da leitura dos cadernos produzidos pela SMED, já que a quase totalidade dos professores nunca tinha experimentado trabalhar numa organização dessa natureza.

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 do universo de 3.590 que responderam à pesquisa de opinião – concordaram com a afirmação de que *a concepção 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 e a ação pedagógica norteada pelo desenvolvimento do aluno são os principais aspectos positivos dessa concepção de organização. No entanto, repetem sempre sentir falta de uma orientação curricular básica mais explícita. Afinal, como organizar o ensino e ter certeza de que se está no caminho certo?

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

A pesquisa concluiu que um dos grandes entraves 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 básica para o desenvolvimento de seu trabalho, e as escolas solicitam padrões básicos de desempenho para cada ciclo aos gestores da SMED.

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

O ponto de partida é resgatar os trabalhos já construídos para se ter um entendimento do que se deva fazer ou construir. Estamos aqui, ali e vamos vendo o que acontece, para novamente mexer e completar. Há espaço para criar, mas a criança está nas nossas mãos e o professor está na escuridão. (Professora)

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.

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 princípios da Escola Plural.

O que eu percebo é uma ansiedade muito grande dos professores em relação aos alunos com dificuldades específicas. É como se houvesse algum jeito mágico de modificar as coisas e os colegas dizem: eu não sei trabalhar, eu não tenho uma técnica específica para trabalhar com esse ou aquele aluno. Eu não penso assim, mas não sei se estou errada... É o aluno que conduz o professor, não existe uma metodologia específica... (Professora)

Nesse mesmo contexto, os professores questionam os processos de inclusão de estudantes portadores de deficiência ou com dificuldades escolares, que, de alguma forma, acabam ficando “nos cantos” do processo de escolarização, como foi dito por um professor. Observou-se, entretanto, que essas opiniões têm sido abafadas por outras no decorrer das discussões, e nesses contextos o problema acaba não sendo discutido em profundidade pelos professores e coordenadores de turno.

A escola recebe os alunos do ensino especial sem receber nenhuma informação sobre eles. Os meninos chegam e tudo é surpresa. Ninguém preparou a escola ou disse alguma coisa. O menino tem direito e pronto, fica desse jeito. Não existe uma ficha do aluno, objetivos em relação a ele, expectativas, nada... (Professora)

Penso que um aluno por sala para se administrar o processo é o que se deve ter. Não tenho que fazer um curso para aprender a mexer com aquele aluno. Tenho que trabalhar uma proposta de aluno regular com a turma de aluno regular. O aluno com necessidades especiais terá outros tipos de ganho nos ritmos que eles mesmos se conferem. Tenho que proporcionar a oportunidade para eles se desenvolverem. (Professora)

Embora isso não seja apontado nas falas das professoras, os diários de classe analisados nas escolas, sem exceção, revelaram que a organização das turmas obedece à nomenclatura de ciclos. Entretanto, à notação do ciclo segue-se a série correspondente, ou melhor, o ano de escolaridade do aluno. Percebeu-se com isso que, embora a ideia de ciclo venha se tor-

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 de aula, especialmente, nas turmas de 1º e 2º ciclos. Assim, cada escola se organiza da forma que melhor lhe convém. Foram encontradas diferentes formas de organização do coletivo escolar, havendo liberdade para que cada escola se estruturasse conforme suas propostas pedagógicas. Assim, foram encontrados docentes específicos para desenvolvimento dos projetos, docentes divididos por área de conhecimento, docentes envolvidos com apoio às dificuldades dos estudantes e outras formas de organização. Observou-se que a representação de uma sala de aula da Escola Plural aproxima-se de um estilo mais interativo, dinâmico, grupal e alegre. Foram encontradas mudanças frequentes na disposição das carteiras no cotidiano da escola e a utilização dos trabalhos em grupos foi maior. Como afirmou uma professora, “hoje existe a valorização do lúdico. As revistinhas eram um absurdo na sala de aula, era errado. Hoje usamos bastante 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 escolar dos alunos. Falam de perda de interesse pelas atividades escolares e ausência de hábitos de estudo causada pela não-retenção. Consideram que existem muitos alunos defasados em aprendizagem e que, como são muitos, acabam retardando o desenvolvimento dos outros nas atividades do ciclo.

A fome e a miséria refletem em todos, refletem na aprendizagem, nas vivências desse aluno desde a gestação. Perde-se tempo com limites da *falta de educação* inicial. Isso traz à escola alunos imaturos, com problemas estruturais de personalidade. Quem se responsabiliza por ele? Como vamos 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 do aluno em estudar e por ocasionais atitudes de indisciplina. Tem sido uma tendência nas escolas organizar projetos específicos para esses alunos. Cada escola tem sua forma e seu jeito. Algumas se apoiam na figura dos coordena-

⁶ Essa questão também foi foco específico de análise da pesquisa, mas não aprofundaremos esses dados em razão dos limites deste texto (Dalben *et al.*, 2000).

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 de 2º ciclo é estar permanentemente experimentando os problemas da relação entre princípios contraditórios, como Escola Plural vs. Escola Convencional. Esse problema localiza-se especialmente no tipo de formação profissional desenvolvido nas instituições superiores de educação, que até hoje se apoia no modelo 3+1.

Outro problema tem-se apresentado muito grave nos últimos anos: o desinteresse dos alunos pelas atividades cotidianas da escola, especialmente no 3º ciclo e no ciclo da juventude (ensino médio). Estar na sala de aula como docente, nesse momento, não é coisa fácil, e o professor tem reclamado bastante da falta de autoridade e de disciplina. Para eles, os alunos não veem perspectivas nos tradicionais conteúdos escolares e está muito difícil levar adiante um processo de escolarização ante as condições de trabalho docente.

Um aluno do 3º ciclo já possui faltas acumuladas, déficits de aprendizagem. O professor fica desesperado com a falta de tempo. Nesse ponto a repetência garantia. (Professor)

Existem letras ilegíveis. Um aluno pode sair do 2º ciclo desse jeito? 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 ao cidadão, como ler, compreender pequenos textos dentro do padrão da norma culta e sem aprender a operar, sem entender a relação disso tudo com a vida. (Professora)

Também a comunidade escolar teve opiniões a dar sobre a Escola Plural, em seus primeiros anos de implementação. Líderes comunitários ficaram atentos aos processos vividos e participaram de debates intensos nos colegiados das escolas.

A escola ainda é considerada um espaço do rei e o povo é o plebeu. A escola tem o poder e deve resolver os problemas das crianças. Se eu matriculo o meu filho na escola eu quero

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 de Minas Gerais.

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 passam a agir sempre da mesma forma, mesmo contrariando seus princípios e valores, porque não se sentem com permissão para alterar as coisas.

Enguita (1989, p. 187) discute o problema afirmando que a organização escolar desenvolve, por meio de suas práticas, os diversos traços de personalidade necessários à participação de seus integrantes conforme seus próprios moldes. Para ele, esses traços de personalidade acabam por realimentar a própria existência e a permanência da escola como instituição social e, ao mesmo tempo, a própria sociedade que a criou. Isso porque a prática pedagógica escolar contribui não só para a transmissão de um saber objetivo definido no corpo do currículo formal, mas também para a formação do ser sujeito por meio das relações sociais estabelecidas e do saber transmitido no corpo dessas relações, definidas segundo uma ideologia própria do trabalho.

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

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

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

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 programadas com um determinado fim, de modo

que todos aprendessem o que estava definido como objetivo para a série. Para isso, era fundamental que professores e alunos assumissem algumas atitudes básicas que permitissem a sintonia de planos no nível do sistema educacional.

Em contrapartida, a ideologia do trabalho dominante e as políticas públicas e sociais evidenciavam o caráter de exclusão, seleção e controle, incorporado pela própria lógica do sistema educacional e da escola, assim como pelos processos educativos e pelas relações sociais internas à prática pedagógica de sala de aula, por meio dos processos de avaliação (Freitas, 1995).

Os planos de trabalho para a organização do ensino exigiam dos docentes a seleção ou exclusão de conteúdos, de modo que os adequassem aos tempos e 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 dentro 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 crianças das classes populares foram aquelas que mais se viram prejudicadas com os critérios adotados, já que suas crenças e valores quase nunca eram contemplados.

Na mesma medida, a organização do ensino baseava-se especificamente em dois eixos: a) definição dos conteúdos a serem trabalhados e b) equacionamento do tempo disponível para desenvolvimento do processo. A finalidade de todo o trabalho era a aprovação na série, porque isso significava a permanência e finalização do curso. A função dos processos de avaliação centrava-se, então, na medida e testagem dos conhecimentos aprendidos. Nesse contexto, também o professor ficava disciplinado quanto ao cumprimento das regras e sequências impostas e à previsão de atividades de ensino e controle, construindo-se uma espécie de rede nas relações pedagógicas e sociais preestabelecidas (Lourenço Filho, 1978, p. 58-61).

Pois bem, a escola existente ainda hoje guarda os traços de organização definidos na sua origem, assim

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 de aula conforme esses princípios ou por vezes não

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

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

Com isso, o ciclo apresenta-se como uma organização que se pauta pela ideia de formação permanente, de retorno, de retomada constante ou mesmo de olhar para a frente sem perder de vista o que passou, numa busca de sentidos e significados. Diferentemente, na organização seriada os conteúdos escolares são apresentados como uma adição passo a passo, numa justaposição que leva ao aprofundamento, num caminhar linear em que alguns no percurso são deixados pra trás.

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

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 oferecido aos seus cidadãos? O que dizer dos milhões

de crianças e jovens, alunos das escolas públicas, que vivem em condições precárias nos grandes centros urbanos, repletos de ações de abandono, violência e desemprego? Qual é o conteúdo moral e educativo incorporado em suas vivências? Quais valores estão sendo construídos? Que experiências de vida esses alunos estão tendo? Que oportunidades de crescimento cognitivo a sociedade está oferecendo? Que alternativas são dadas aos jovens em relação ao seu futuro?

A escola, quando toma as vivências dos alunos como eixo central, desnuda a realidade social na qual 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 seu despreparo para conviver com o conjunto de situações constrangedoras estampadas no cotidiano de vida de seu aluno. Queixa-se da ausência total de condições de trabalho quando, numa sala repleta de alunos, tem de articular experiências de toda ordem, envolvendo problemas emocionais, afetivos, além da falta de conhecimento relativo à sua própria cultura e à cultura de outros povos. Manter interessados 30 jovens e crianças por mais de quatro horas por dia exige enorme criatividade pessoal e profissional. Manter ocupados 30 jovens e crianças por mais de quatro horas por dia exige condições materiais e espaços físicos adequados. Construir o desejo pelo conhecimento e pelo crescimento exige perspectivas de futuro e olhar otimista diante da realidade. Como conseguir tudo isso?

Nesse ponto de nossa discussão, poderia arriscar-me a dizer que a organização por ciclos responde às necessidades de enfrentamento do fracasso escolar na escola pública quando ela está respaldada por princípios políticos, sociais, pedagógicos e técnicos capazes de nortear um projeto de escola que sabe onde quer chegar e sabe onde está situada e enraizada socialmente.

Referências bibliográficas

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Escola Plural*: rede municipal de educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, 1994.

- 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, Antônio (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 clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena de Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. rev. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- SOUZA, Sandra M. Zákia. *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- _____. *Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 43-49, 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 2006-2010, e conselheira do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Atualmente coordena a oferta aditiva do Projeto Veredas, de formação de professores, em parceria com outras instituições mineiras e o curso de pedagogia da Universidade Aberta do Brasil em nove municípios mineiros. Publicações 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 e avaliação: 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 2008

Aprovado em dezembro 2008