

Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica

Maria de Lourdes Rangel Tura
Maria Inês Marcondes

Resumo

Analisa, no contexto de produção das novas reformas educacionais, o problema das turmas homogêneas/heterogêneas, que tem sido discutido em vários estudos sobre o sistema de ciclos adotado em muitos municípios brasileiros. Traz para a análise concepções de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental que trabalhavam em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, onde foi instituído um Primeiro Ciclo de Formação a partir de 2000. A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário respondido por 127 professoras. A análise dos dados revelou as dificuldades das professoras em romper com os padrões tradicionais a respeito da organização escolar e, também, as insuficiências ou incompletudes do projeto implementado. Esses problemas precisam ser superados, para que aqueles sinais que observamos como indicadores da ressignificação das concepções docentes a respeito da organização das turmas possam se concretizar em novas posturas para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: política de ciclos; reforma educacional; cultura escolar.

Abstract

Educational reforms and pedagogic practice

This text analyzes, in the context of the new educational reforms being produced, homogeneous and heterogeneous class divisions, a problem discussed in many studies in the system of cycles used in various Brazilian municipalities. During this discussion, we will analyze conceptions of a teacher of the initial grades of Elementary School – those who work in schools where a First Cycle of Education has been introduced in 2000. The research used as an instrument to collect data was a questionnaire that was answered by 127 teachers. Data revealed the difficulties of teachers when breaking away from traditional standards of school organization and also the insufficiencies or incompleteness of the implemented project. These problems need to be overcome so that those signs, which we saw as indicators of the resignification of teaching conceptions about the organization of class divisions, may materialize in new attitudes to pedagogic work.

Keywords: cycle policy; educational reform; school culture.

Introduzindo a questão

Neste texto pretende-se discutir o problema das turmas homogêneas e heterogêneas, que tem sido identificado em vários estudos sobre o sistema de ciclos, adotado em muitos municípios brasileiros.

Isso se pode observar nas revisões da literatura a respeito do sistema de ciclos, onde se destacam os trabalhos de Barreto e Souza (2004), Gomes (2004) e Mainardes (2006).

Barreto e Souza (2004) analisaram 96 estudos sobre ciclos e progressão escolar publicados entre os anos de 1990 e 2002 e, a partir dessa análise, apresentaram algumas importantes conclusões, dentre as quais se destaca a de que a política de ciclos ainda é um conhecimento “em construção”, e, por isso, as reformas em curso demandam mais investigações, havendo necessidade de criação de instrumentos para um acompanhamento mais sistemático e de avaliação do seu impacto.

Gomes (2004) revisou artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados em reuniões científicas com o objetivo de analisar o resultado da implementação dos sistemas de ciclos nas escolas. O autor apresenta uma síntese desses estudos e, entre os *aspectos favoráveis* da implementação dessa reforma, indicou a *valorização do magistério*, sua *participação no processo* e, também, uma *nova concepção da gestão escolar*. No entanto, esses dados positivos enumerados estão apresentados

nas pesquisas como questões mais teóricas ou como possibilidades que se oferecem aos gestores da educação.

Entre os *aspectos desfavoráveis*, foi destacado, a partir da observação da realidade escolar, que houve muita negligência no acompanhamento dessas reformas, divisões internas e descontinuidades das burocracias educacionais. Enfim, o que se tem observado é que a reforma se desfigura no trânsito entre o centro administrativo e a sua execução. Nesse sentido, o envolvimento prévio de seus atores – onde se destacam os/as professores/as – é fundamental para se alcançar o sucesso da reforma. Ou seja, a forma de atuação dos diferentes níveis decisórios é uma condição indispensável para o êxito dessas políticas.

Mainardes (2006) apresentou uma revisão de 147 textos publicados entre os anos de 1987 e 2004, que foram classificados em cinco categorias: a) discussão de aspectos teóricos referentes às escolas em ciclos; b) geração e formulação de políticas; c) implementação de políticas; d) análise de resultados das políticas e impacto no desempenho dos alunos; e e) revisão de literatura. Como conclusões gerais do texto, o autor indica que, do ponto de vista teórico, há necessidade de se investigar a natureza dessas políticas e suas implicações. No aspecto prático, seria importante que as pesquisas se envolvessem na busca de alternativas para implementação da política de ciclos de forma mais participativa e democrática. Além disso, há o interesse de se capacitar os/as professores/as para lidar com turmas heterogêneas, assim como habilitar os gestores para a atuação em uma escola organizada em ciclos. Ressalta também a importância de se implementarem projetos de formação continuada de professores.

Ball (1997), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas educacionais, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Esse é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produz recontextualizações e reinterpretções. É certo que os/as professores/as são influenciados/as pelo contexto discursivo no qual a política é produzida. No entanto, essas não têm sentidos tão inequívocos, e, nos diferentes campos de sua atuação, a interpretação do texto político tem claras vinculações com o que se instituiu como as marcas culturais e as relações sociais desses espaços. Ball também lembra que, na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas educacionais, se pode ver emergir na vida escolar, no espaço das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismos.

Charlot (2004) nos lembra que pode haver inclusive contradição entre um princípio político justo e as conseqüências pedagógicas de sua aplicação, que, no caso, podem ser até contrárias a esse princípio. Ressalta, então, que a situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições que levam freqüentemente à existência de um fosso entre o discurso político, que sustenta sua organização, e as práticas efetivas. Pode haver, portanto, uma distância entre o que é proposto e a realidade

das salas de aula, ou uma produção contínua das políticas que se recontextualizam na prática pedagógica, como alertou Ball.

Na análise do que está envolvido na implantação da política de ciclos, pode-se salientar, primeiramente, que essa forma de organização da escola se depreende daquilo que se constituiu em torno de intensos debates sobre a organização escolar e o interesse de encontrar saídas para o delongado problema da evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, no bojo dessas novas políticas, se esbarra, logo de pronto, com os desafios que a situação das diferenças entre os/as alunos/as traz ao trabalho do/a professor/a. Ou seja, admitir interesses, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes e organizar formas de trabalho diversas para um mesmo grupo de alunos/as não tem sido tarefa fácil para os/as professores/as. Arroyo (1999) destaca que, por vezes, se observa em relação aos docentes uma sensação de “ameaça” quando estão diante dessa outra forma de organização escolar diferente da seriada, que está fortemente introjetada, inclusive nas concepções e práticas de formação de professores. Contudo, segundo esse autor, a proposta da escola ciclada pretende alcançar “o que há mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação” (Arroyo, 1999, p. 153), já que busca encontrar formas coletivas de cultivar os valores e saberes que foram aprendidos nas múltiplas relações humanas e educativas.

No entanto, descrevendo esses processos, Knoblauch (2003) afirma que, ao incorporar a proposta de ciclos, a escola manteve elementos da lógica seriada. Seu estudo se refere ao aspecto da avaliação dos/as alunos/as e analisa especificamente a implantação de novas práticas de registro avaliativo na escola organizada em ciclos. Sua investigação revela que as anotações mais processuais sobre o desenvolvimento do/a aluno/a – como os pareceres descritivos – não foram incorporadas no cotidiano da escola. Retomando essa discussão em outro texto, essa autora indica que

A alteração substantiva dessas práticas resultaria de um processo amplo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar, de forma a alterar a organização atual da escola que tem como pilares a lógica classificatória e a defesa do ensino homogêneo e simultâneo (Knoblauch, 2004, p. 171).

Isso foi corroborado por Freitas (2003), que afirma que o sistema de ciclos tem contrariado o que tradicionalmente se instituiu na organização do trabalho pedagógico. O que se vê, então, é que a forma de enfrentar os problemas continua a mesma que já vinha sendo utilizada no regime seriado.

Enfim, questionar e transformar os padrões de homogeneização da ação educativa, incorporando novas formas de encarar a heterogeneidade das turmas e buscar formas criativas e inovadoras de lidar com ela, parece ainda um grande desafio a ser enfrentado. Ou seja, qualquer alteração que a escola faça em sua organização tradicional defronta-se com práticas e hábitos muito enraizados na cultura escolar e que não se transformam de uma hora para outra. É nesse mesmo sentido que Fernandes

(2005) afirma que mudanças para um real funcionamento da escola em um sistema ciclado entram em conflito com a cultura da escola. O que se observa é que, na instituição pedagógica, se passa então a conviver com práticas tradicionais e elementos inovadores, que se mesclam num hibridismo próprio das culturas atuais, como estudou Garcia Canclini (2003) – isso vem acontecendo com a implantação dos ciclos em diferentes redes públicas de ensino do País.

As incertezas geradas pelas constantes reformas, a falta de preparo dos/as professores/as, a escassez de recursos pedagógico-didáticos e financeiros e a falta de acompanhamento na implantação da reforma – na prática – têm levado os/as professores/as, muitas vezes, a realizarem alterações no sistema de ensino, adaptando-as de forma parcial, e, com isso, as ações pedagógicas tornam-se insuficientes para a concretização de uma mudança realmente significativa. Nesse caso, estamos diante dos processos de recontextualização e reinterpretação da reforma, de acordo com o que estudou Ball (1997).

Alargando o olhar para a trajetória histórica de organização de sistemas nacionais de ensino, a constituição de uma rede escolar pública e a abertura de oportunidade de escolarização da massa popular – que foi acompanhada da estatização e da conseqüente secularização do ensino público –, de forma a atender o crescente interesse pela educação do povo, representaram a instituição de um grande esforço homogeneizador necessário à implantação dos mecanismos de assimilação de uma nova ordem social e à integração da nova geração em um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais. A escola foi, neste aspecto, essencial à formação do trabalhador no interior das sociedades capitalistas, e, assim, se foram construindo ritos, normas, concepções e expectativas que resultaram em significados e sentidos a respeito desse ambiente educativo (Petitat, 1994). Ou seja, a instituição pedagógica foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo, e, em decorrência disto, a convivência e socialização nesse ambiente cultural foi entendida como devendo propiciar aos alunos e alunas a apropriação de um certo *modus vivendi*, presente nos estilos cognitivos, na avaliação de determinados conteúdos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus*, como analisou Bourdieu (1989). A situação de homogeneização de significados, que a cultura mundializada tende a imprimir atualmente, apenas corrobora essa tendência, que é própria do *ethos* pedagógico.

A questão investigada

Neste texto, trazemos o resultado de uma investigação sobre as concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede

pública do município do Rio de Janeiro a respeito das turmas homogêneas e heterogêneas.

No município do Rio de Janeiro – onde se situou a investigação que aporta os dados empíricos que apóiam o que se pretende discutir neste trabalho –, foi implantado em 2000 o Primeiro Ciclo de Formação para atendimento de alunos/as de 6, 7 e 8 anos. Este sistema é apresentado como uma “nova organização curricular, uma outra forma de estruturação do tempo escolar” e não como um somatório de séries (CA, 1ª e 2ª séries). Assim, o planejamento das atividades pedagógicas deve ter por base essa outra organização temporal (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, s/d). No ano de 2007, o sistema de ciclos foi implantado em todo o curso do ensino fundamental desse município.

Vale lembrar neste ponto – como já foi destacado acima – que a participação dos/as professores/as é fundamental na implementação das reformas, conforme analisou Gomes (2004). As melhores concepções pedagógicas e os novos padrões de gestão são frustrados se os docentes não participam da produção dessas inovações. Não tem sentido tratar o/a professor/a como objeto da reforma; ele/a deve ser visto/a como sujeito da reforma, até porque, como diz Frigerio (2002) em seu texto “As reformas reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas?”, os sujeitos educativos são produtores de sentidos, crenças e valores, e esses discursos, por um lado, baseiam o seu agir pedagógico e, por outro lado, indicam as possibilidades de adesão ou resistência à política implantada.

Instrumento de coleta de dados

Procurando então ouvir as opiniões/posições dos docentes a respeito de sua prática pedagógica em uma escola organizada por ciclos de formação, essa pesquisa utilizou-se de um questionário respondido por 127 professoras regentes de turmas que se estruturavam nesse sistema.

Trazemos, então, para a análise, suas concepções sobre a homogeneidade/ heterogeneidade das turmas.

Essas professoras freqüentavam um Curso de Formação de Professores de nível superior e lecionavam na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O questionário era composto de 21 perguntas (abertas e fechadas), que buscavam informações sobre questões demográficas e concepções sobre a prática docente.

Na apuração do que foi registrado nas perguntas abertas, levou-se em conta o que recomenda Bardin (2003) em relação à necessidade de se prever técnicas específicas na análise do conteúdo do que foi enunciado pelos sujeitos de uma investigação, e, entre esses registros, ela destaca as respostas às questões abertas de um questionário. Ela afirma ainda que, nesse trabalho, deve-se ter em vista a “situação concreta na qual circularam os atos de comunicação” (Bardin, 2003, p. 245), o que implica levar em conta os meios materiais, os lugares, os momentos, o contexto social, etc.

Neste texto, vamos ter por foco duas perguntas do questionário: Quais as vantagens que você vê em trabalhar com uma turma homogênea? Quais as vantagens que você vê em trabalhar com uma turma heterogênea?

Na análise das respostas a essas perguntas, valemo-nos de uma proposta de Bardin (1979) e realizamos uma categorização que condensou o que se poderia distinguir como características próprias daquele conjunto de enunciações. Para isto, construímos uma tabela de dupla entrada que buscou articular, em um sistema de classificação, os vínculos estabelecidos entre o objeto em estudo e a rede de signos instituídos pelas professoras.

Cabe ressaltar, como distinguiu Bardin (2003), que essas técnicas de análise não visam, em última instância, realizar uma condensação de elementos sem qualquer modificação das informações. O que se pretende é fazer uma interpretação do que foi apresentado.

Seguindo, então, esta proposta, foi realizada inicialmente uma "leitura flutuante", para deixar emergir as primeiras intuições e hipóteses a respeito do que se observava e perceber certas regularidades. Assim se reuniu o que a princípio se apresentava como um conjunto heterogêneo de signos.

A seguir, foi realizada uma primeira ordenação, condensando o que se poderia distinguir como características próprias daquele conjunto de enunciações. Desenhou-se, então, uma tabela de dupla entrada, onde se cruzaram objetos de referência e categorias de análise, formando assim uma grade de análise que inter-relacionou diferentes elementos desses textos, produtores de significados.

De volta às respostas dos sujeitos, esses quadros foram testados e se mostraram adequados para conter aquilo que as professoras expressavam (Tabelas 1 e 2).

Na apuração das perguntas fechadas, fez-se uso de recursos estatísticos.

Tabela 1 – Vantagens da turma homogênea

Categorias de Análise	Objeto de Referência		
	Professor	Aluno/Turma	Total
Mesmos Interesses	11,2%	24,5%	35,7%
Facilidade Planejamento	18,3%	3,6%	21,9%
Menor desgaste	12,4%	0,6%	13,0%
Troca de Experiências	-	5,4%	5,4%
Não há turma homogênea	-	12,3%	12,3%
Não há vantagens	0,4%	11,3%	11,7%
Total	42,3%	57,7%	100,0%

Tabela 2 – Vantagens da turma heterogênea

Categorias de Análise	Objeto de Referência		
	Professor	Aluno/Turma	Total
Desafio	9,3%	1,5%	10,8%
Ajuda mútua	0,8%	11,0%	11,8%
Crescimento mútuo	4,6%	12,5%	17,1%
Troca de experiência	3,2%	42,2%	45,4%
Trabalho diversificado	3,2%	3,1%	6,3%
Não há vantagens	4,7%	3,9%	8,6%
Total	25,8%	74,2%	100,0%

Características dos sujeitos da pesquisa

A população que respondeu ao questionário tinha as seguintes características: 100% eram do sexo feminino, 73% nascidas no Rio de Janeiro ou em sua Região Metropolitana e 7% de origem rural; com relação à moradia, houve uma tendência (65%) para um deslocamento geográfico de áreas da periferia da cidade para áreas mais próximas do centro e dos bairros mais beneficiados pelo investimento público. As profissões dos genitores e dos cônjuges se caracterizavam por exigirem um menor investimento em escolarização (cerca de 75%), tendo em vista o que foi obtido pela docente. Em relação à educação formal, todas fizeram o curso normal de nível médio, 7,5% delas fizeram também outro curso de nível médio, outros 7,5% já tinham um curso superior concluído e todas estavam fazendo um Curso de Formação de Professores de nível superior. Com relação ao exercício do magistério, 68% das professoras tinham de 1 a 10 anos de experiência docente. São aspectos que indicam um processo de ascensão social desse grupo, o que foi corroborado por diversos estudos, dentre os quais destacamos o trabalho bastante conhecido de Gatti, Espósito e Silva (1994).

Análise dos dados da pesquisa

Ao analisar as respostas das professoras às diferentes perguntas do questionário, pode-se constatar que novas identidades estavam se construindo e deixavam vislumbrar a ambigüidade entre os padrões da escola tradicional e os novos valores instituídos tanto pelas mudanças atuais – ligadas aos conflitos sociais emergentes, às transformações socioculturais, à multiplicidade de significados e sentidos híbridos e ambíguos que circulam entre os protagonistas do espaço escolar – quanto pelas mudanças exigidas pela nova organização da escola em um sistema de ciclos. Nesse caso, as professoras foram eloqüentes em afirmar a distância mantida entre as estruturas centrais de administração da educação no município e os sujeitos da prática educativa, na situação da vigência da nova proposta de organização escolar.

Para exemplificar essa percepção, vale trazer para análise a resposta de algumas professoras com relação às razões encontradas para que a situação da ação educativa da escola se encontrasse como elas vinham descrevendo em suas diferentes afirmações sobre a prática pedagógica. Elas disseram:

– Há professores interessados, comprometidos com o magistério, porém as políticas para a educação, que vêm do topo da pirâmide, parecem que fazem tudo para não deixar a coisa acontecer. (Questionário 41)¹

– O desprestígio de nossa profissão começa pelo fato de as autoridades não nos considerarem como agentes da construção do conhecimento. Os “pacotes” educacionais já nos chegam prontos... (Questionário 114).

¹ A fala do sujeito será apresentada só com a indicação do número dado ao questionário no momento da apuração.

– O que há é a falta de comunicação entre professores e governo que só está interessado em estatísticas ... (Questionário 25).

Essas novas identidades atuavam sobre os significados que essas professoras davam à prática pedagógica, e, como destacou Basso (1998), é preciso descobrir, no estudo da atividade docente, o que motiva o/a professor/a na sua atuação profissional ou, melhor dizendo, qual o sentido dado pelo docente para o que realiza em seu trabalho.

Por outro lado, Mainardes (2005) assinala que observou pouca mudança na prática pedagógica de escolas organizadas de acordo com um projeto de ciclos de aprendizagem em um município do Estado do Paraná. Nesse contexto, destacou a preocupação das professoras com a questão da heterogeneidade das turmas e suas queixas por não receberem orientação para o trabalho.

É nesse sentido que vale estudar as opiniões/concepções de professoras a respeito das turmas homogêneas e heterogêneas em escolas organizadas pelo sistema de ciclos, como faremos a seguir.

Conforme foi enunciado anteriormente e pode-se observar na Tabela 1, distinguimos, no conjunto de respostas a respeito das vantagens da turma homogênea, seis categorias de análise (“mesmos interesses”, “facilidade de planejamento”, “menor desgaste”, “troca de experiências”, “não há turmas homogêneas”, “não há vantagens”), construídas a partir do que foi elaborado nas respostas ao questionário.

Chamou inicialmente a atenção o fato de 15% das professoras não terem respondido a essa questão, o que não aconteceu com outras – neste ponto, vale destacar que as professoras mostraram sempre interesse em colaborar com a pesquisa e muitas delas, em um espaço no final do questionário, faziam questão de se congratularem conosco pelo que estávamos investigando.

Outro aspecto a destacar foi a existência de muitas respostas de enunciado vago ou pouco afirmativo. São fatos que corroboram a percepção da dificuldade de tratar desse assunto, principalmente tendo-se em vista que esse grupo de professoras estava incorporando um novo discurso pedagógico – oriundo de leituras e reflexões, realizadas no ambiente universitário que freqüentavam como alunas de uma Faculdade de Educação –, ao mesmo tempo que lidavam com as tensões do cotidiano escolar, tendo-se em vista a implantação do Primeiro Ciclo de Formação na rede municipal do Rio de Janeiro.

Os “mesmos interesses” (reunindo 35,7% das respostas) e a “facilidade de planejamento” (21,9%) lideram a lista de categorias de análise em relação às vantagens de uma turma homogênea, e, acrescentando-se a este grupo a perspectiva do “menor desgaste” (13% das respostas) representado por estas turmas, tem-se um conjunto de afirmativas que preenche 69,6% do que foi enunciado pelas professoras. São esses aspectos de conotação positiva.

Por outro lado, há que se ter em conta também que 12,3% das docentes afirmaram que “não há turmas homogêneas” – o que é cada

vez mais evidente – e 11,7% indicaram que “não existe vantagens” na turma homogênea. Este grupo – que reúne 24% das professoras – parece se distanciar daquilo que as professoras mais freqüentemente enunciaram; por isso, cabe um destaque para essa ocorrência, já que pode representar as pistas ou os indícios, no dizer de Ginzburg (2001), que permitem antever os sinais de mudanças ou reinterpretações nas concepções docentes e que poderiam ter como base aquilo que estava emergindo no contexto discursivo da política de ciclos no município e nos textos a que elas tinham acesso no Curso de Formação de Professores.

Verificamos, também, tensões bastante visíveis em respostas em que se pôde verificar um movimento pendular entre a afirmação do que era observado na prática pedagógica e o interesse pelo trabalho com turmas homogêneas. Por exemplo:

- Poderíamos caminhar juntos, mas acho que não existe turma homogênea, há sempre diferenças. (Questionário 49)
- É difícil, acho até impossível existir uma turma homogênea, mas se encontrasse seria bem mais fácil, pois não precisaria quebrar muito a cabeça, era só seguir planejamentos prontos há semanas ou até anos. (Questionário 73)
- Por um lado é mais fácil trabalhar com as turmas homogêneas, mas a riqueza das experiências aparece nas diferenças. (Questionário 46)
- O que seria uma turma homogênea, se cada indivíduo é um indivíduo na sua singularidade. (Questionário 13)

Houve, também, um grupo pequeno de professoras que destacou a idéia de “troca de experiência” (5,4%) como uma vantagem da turma homogênea, o que era bastante fora do comum em relação ao que foi enunciado pelos sujeitos da pesquisa. Isso aparece em afirmações de professoras que disseram:

- Pode-se aproveitar muito mais a experiência deles. (Questionário 68)
- A circulação de informações é possível e acontece numa situação de troca, cooperação e cumplicidade. As crianças têm experiências semelhantes para compartilhar e a formação de grupos pode se dar pelo critério das dificuldades específicas, por exemplo. (Questionário 06)

Essa idéia de “troca de experiência” também se apresenta como uma contradição com relação ao que foi muito usualmente afirmado nas respostas sobre as turmas heterogêneas. Melhor dizendo, houve um grande número de professoras assinalando a possibilidade de “troca de experiências” como a maior vantagem da turma heterogênea.

Em contraponto, vale observar o que escreveu uma professora em relação à turma homogênea:

- Fica mais fácil de alcançar os objetivos previstos, embora não tenha nenhuma troca pois são muito parecidos. (Questionário 12)

A professora, exagerando, falou em “nenhuma troca” entre os alunos e alunas de uma turma homogênea.

Nesse conjunto de enunciações, destacamos, ainda, uma afirmação que se desenha como uma formulação de tipo genérico, muito presente nas respostas das professoras, como relatamos acima. É a seguinte:

– Em termos de trabalho é muito mais prático e fácil. (Questionário 53)

Pode-se aferir que o que essa docente afirmou é que o trabalho pedagógico – de acordo com o que está organizado no currículo escolar, na estrutura burocrática dessa instituição e pelas condições do trabalho docente – foi pensado dentro de determinados padrões e normatizações que privilegiam as turmas homogêneas. Ou seja, a homogeneização da prática docente corresponde a uma *resposta adaptativa* do professor, como afirmou Gimeno Sacristán (1995), que foi se cristalizando em crenças e valores que estabelecem um estilo de trabalho docente e que dá configuração ao paradigma dominante na prática pedagógica, marcado pela normatização de atitudes e modos de comportamento, paridade de ritmos e processos de aprendizagem e seleção dos mesmos conteúdos de ensino. Isso se inseriu na cultura escolar como seu *modus operandi* e, por isso, está profundamente internalizado na prática docente. No entanto, “a tão sonhada homogeneidade não existe na realidade escolar e pode ser causa de muita estigmatização de alunos rotulados como ‘fracos’” (Lüdke; Mediano, 1992, p. 50).

Por outro lado, fazendo um contraponto a essa tendência de homogeneização das atividades pedagógicas e numa reflexão que combina com objetivos propostos na organização da escola pelo sistema de ciclos, Pérez Gomez (1997, p. 286) alerta para necessidade de se contextualizar os conteúdos e tarefas escolares no interior da cultura discente, onde eles “adquirem sentidos que podem ser compartilhados e negociados”. Isso torna significativo o contexto do ensino e da aprendizagem, que se aproxima dos reais problemas colocados pela comunidade de vida e trabalho dos estudantes e se opõe à construção de tarefas abstratas, imaginadas a partir de uma seqüência ideal, única e linear. O que se estará adquirindo, então, são ferramentas conceituais necessárias para interpretar a realidade e tomar decisões a partir daí. Uma dessas ferramentas será a capacidade de analisar o mundo em que se vive, dialogar com as diferenças e inserir-se em um processo de emancipação que possa acolher as diferenças percebidas não apenas como organizadas numa justaposição que mantém suas fronteiras intactas, mas em uma interação que contamina as partes e instaura processos dialógicos de transmissão/assimilação.

Vamos, então, às respostas dadas pelas professoras em relação às vantagens das turmas heterogêneas. Nesse caso, distinguimos seis categorias de análise (“desafio”, “ajuda mútua”, “crescimento mútuo”, “troca de experiência”, “trabalho diversificado”, “não há vantagem”).

É interessante notar, neste ponto, que nas respostas das professoras em relação às turmas heterogêneas, o/a “aluno/turma” aparece mais

freqüentemente como objeto de referência (74,2%), enquanto em relação às turmas homogêneas o “professor” cresce como objeto de referência das professoras (42,3%), de acordo com o que se pode verificar nas Tabelas 1 e 2.

Enfim, em relação às concepções sobre as turmas heterogêneas, destacamos primeiramente que 8,6% das professoras afirmaram não haver vantagens na turma heterogênea e que “a troca de experiências” foi a categoria com maior freqüência de respostas (45,4%). Por outro lado, o “trabalho diversificado” ocupou apenas 6,3% das enunciações dos sujeitos. As outras três categorias (“desafio”, “ajuda mútua” e “crescimento mútuo”) foram enunciadas por 39,7% dos sujeitos.

Neste ponto, é de se destacar respostas bastante surpreendentes, como aquela de uma professora que, ao falar sobre a turma heterogênea, lembra que na turma homogênea:

– Todos vivem na mesma realidade. O professor não precisa explicar as diferenças. (Questionário 62)

O professor que “não precisa explicar as diferenças” está de certa forma desobrigado de ter que lidar com algo marcante e profundamente complexo de analisar, mais do que as heterogeneidades; são mais exata e propriamente as diferenças não apenas culturais, mas sociais e econômicas, que distinguem alunos e alunas, famílias e grupos, marcam fronteiras sociais e estabelecem, de acordo com o que se tem observado na pesquisa sociológica, aqueles que terão sucesso na escola e aqueles que estão mais propensos ao fracasso. Ou seja, a idéia da homogeneidade traria, implicitamente, a negação do olhar para as diferenças. A aceitação da diferença incluiria a existência de interesses diversos, tarefas diversificadas, ritmos próprios de trabalho, e isso representaria um modo diferente de trabalhar em sala de aula.

As professoras revelaram, no entanto, suas dificuldades em mudar as formas de organização das atividades escolares. Apesar de um grande número delas já ter incorporado, no nível do discurso, os princípios da reforma ocorrida, na prática essa novidade ainda era vivenciada com muitas restrições.

Por isso, a maioria das docentes sujeitos da pesquisa viam a idéia de uma turma heterogênea como positiva com relação à interação dos alunos e alunas entre si, mas destacavam que sentiam dificuldades de incorporar essa proposta em seu trabalho, visto que a turma homogênea foi considerada como aquela em que é mais fácil planejar as atividades pedagógicas e alcançar os objetivos propostos. A facilidade de planejamento parece, no entanto, embutir a repetição de atividades visando apenas um determinado tipo de aluno, aquele que possa ser considerado como “padrão”. Afora isso, de acordo com as respostas das professoras, a própria escola pública, que atende essencialmente ao estudante das camadas populares, tem como padrão de referência para o trabalho pedagógico, muito freqüentemente, o/a aluno/a da raça branca, de famílias letradas e com

hábitos e atitudes vinculados à cultura dominante. Em decorrência disso, muitas das professoras se revelaram incrédulas quanto ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que levasse em conta as diferenças dos/as alunos/as em sala de aula. Ou, como afirma Gimeno Sacristán (1995, p. 105), “quando a diferença ou ‘atipicidade’ do estudante tem conotações sociais, aparecem outros mecanismos de resistência e rejeição à acolhida do aluno ou do grupo singular”.

A constatação da heterogeneidade deveria levar à proposta de desenvolvimento de um trabalho diversificado na sala de aula; no entanto, Pinto (1999, p. 216), apoiada em uma investigação que realizou, corrobora o que analisamos quando afirma que os/as professores/as

[...] falam de impossibilidade de um trabalho dessa natureza numa sala de aula numerosa, alegando que isso talvez seja possível na rede privada pelo fato de haver ali um efetivo menor de alunos, maiores recursos materiais e didáticos, maior envolvimento dos pais com os trabalhos escolares dos filhos.

Por outro lado, Cruz (1999, p. 12) indica que as próprias professoras se dizem despreparadas para atuar com os grupos que freqüentam a escola pública por desconhecerem as vivências das camadas populares. “A diversidade cultural e social a afasta, pois [a professora] acha que a diferença é muito distintiva”.

Esse despreparo vem desde a sua formação pré-serviço. Moura (1998, p. 216-217), em pesquisa realizada com um grupo de professores, recolheu a seguinte informação: “a Escola Normal só me ‘ensinou’ a trabalhar com um tipo de aluno: o limpo, o inteligente, o disciplinado, dando-me a idéia de que todos seriam assim”.

Dentro deste quadro, de acordo com essa afirmação, o/a aluno/a é apresentado/a como sempre limpo/a, inteligente e inteiramente disciplinado/a, fazendo parte de uma turma “homogênea e ideal”, e – ainda de acordo com Moura (1998) –, por isso, o impacto sofrido pelo/a professor/a, ao se deparar com turmas extremamente heterogêneas, de níveis cognitivos muito diversos e, além disso, numerosas, é realmente traumático.

A autora conclui, então, que a heterogeneidade, ao invés de ser considerada um elemento enriquecedor para o processo ensino-aprendizagem, é tida como um problema.

Considerações finais

Observamos no correr deste texto as dificuldades de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em lidar com as diferenças entre os/as alunos/as, o que, nas atuais circunstâncias, foi se tornando cada vez mais visível pela própria condição da implantação do sistema de ciclos no município do Rio de Janeiro. Ou seja, os problemas observados na implantação do sistema de ciclos deixaram aflorar as dificuldades de as professoras romperem com certos padrões da organização escolar.

Estudos apresentados no correr deste texto corroboram essas dificuldades que analisamos como decorrentes de um *modus vivendi* da cultura escolar, tradicionalmente homogeneizadora, burocrática e fortemente segmentada, que afina o olhar para um aluno padrão, ideal e pertencente à cultura hegemônica. Assim, os problemas observados na implantação do sistema de ciclos deixam aflorar as dificuldades dos/as professores/as em romper com certos padrões da organização escolar e, por outro lado, sinalizam para as insuficiências ou incompletudes dos projetos implementados, o que foi amplamente afirmado pelos sujeitos dessa pesquisa.

Por outro lado, a investigação que realizamos reforça as posições de Barreto e Souza (2004), Gomes (2004) e Mainardes (2006), no sentido de se perceber que a proposta de ciclos ainda está "em construção". Nas falas das professoras aparecem o que distinguimos como pistas, indícios de um movimento de mudança. Elas não entendem a situação atual como algo acabado, se bem que criticam fortemente a ação da Secretaria Municipal de Educação, que não se preocupou em dar as condições para que a proposta de organização da escola em ciclos pudesse se concretizar. O que constatam são as turmas numerosas, os poucos recursos pedagógico-didáticos, os acúmulos de tarefas e responsabilidades docentes.

Assim, nosso estudo reforça conclusões no sentido de se implementarem estratégias de formação continuada que possibilitem orientações para promover uma mudança mais efetiva das práticas pedagógicas e, também, a preocupação com a existência de boas condições do trabalho pedagógico e a participação dos/as professores/as nos processos de reforma educacional.

Os professores e professoras das escolas organizadas pelo sistema de ciclos têm um desafio de difícil superação, já que não vêm recebendo a necessária orientação para o trabalho pedagógico e têm tido pouca possibilidade de acesso a novos recursos pedagógicos, restando o livro didático como o material de maior viabilidade para o desenvolvimento da tarefa escolar. Além disso, continuam a trabalhar com turmas muito grandes, em salas de aula apertadas, que dificultam o trabalho diversificado.

Estamos, então, chamando a atenção para certas incompletudes e insuficiências da política dos ciclos e indicando que esses são impasses que precisam ser ultrapassados para que aqueles sinais que observamos como indicadores da dinâmica de mudança e reinterpretção das concepções docentes a respeito das turmas homogêneas e heterogêneas possam se concretizar em novas posturas para o trabalho pedagógico, em um novo saber-fazer da prática docente, que esteja mais atento às múltiplas diferenças socioculturais dos sujeitos educativos e que têm se tornado cada vez mais evidente em escolas organizadas pelo sistema de ciclos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação) Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

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

BARDIN, L. L'analyse de contenu et de la forme des communications. In: MOSCOVICI, S.; BUSCHINI, F. (Org.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF Fondamental, 2003. p. 243-270.

_____. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, E. S. de Sá; SOUSA, S. Z. (Coord.). Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002). *Relatório Final*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Financiamento: MEC/Inep/Comped/Pnud, 2004.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 34-52, abr. 1998.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-26.

CRUZ, F. M. L. *Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza*. CD-ROM da XVI Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1999.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGERIO, G. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? In: UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. *Educación na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília: Unesco/Orealc, 2002. p.193-214.

GARCIA CANCLINI, N. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

GATTI, B. A.; ESPÓSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 48, p. 23-37, ago. 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 4. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.

GOMES, C. A. da C. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52. jan./abr. 2004.

KNOBLAUCH, A. *Ciclos de aprendizagem e avaliação dos alunos: novas práticas de registro, velhas intenções*. CD-ROM da XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2003.

_____. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora, 2004.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coord.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. *A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula*. CD-ROM da XXVIII Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005.

MOURA, H. T. *O professor iniciante: o período inicial da carreira do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro*. 1998. Mestrado (Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

PÉREZ GOMEZ, A. The school: a crossroad of culture. *Curriculum Studies*, v. 5, n. 3, p. 281-299, 1997.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, N. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, p. 47-80.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *A multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho no 1º Ciclo de Formação*. Fascículos de Atualização. Rio de Janeiro, s/d.

Maria de Lourdes Rangel Tura, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj).

ltura@centroin.com.br

Maria Inês Marcondes, doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

mim@edu.puc-rio.br

Recebido em 12 de abril de 2007.
Aprovado em 28 de maio de 2008.