



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 1

O PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS COM CICLOS

Elba Siqueira de Sá Barretto

Texto apresentado no:

Curso Projeto político-pedagógico e a organização da rede em ciclos: o que podemos e o que precisamos fazer?, patrocinado pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP – Sinpeem.

São Paulo, 10 de março de 2007



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 2

Autora

Elba Siqueira de Sá Barretto

Fundação Carlos Chagas

Faculdade de Educação da USP

No discurso educacional o projeto político-pedagógico (PPP) é uma peça-chave da escola. Em princípio é nele que se projetam as ações educativas que se quer implementar com base em uma discussão compartilhada pelos quadros do magistério, que parte de um diagnóstico da clientela (suas características, necessidades e aspirações) e dos recursos disponíveis na escola, tanto materiais, quanto humanos.

Na maioria das escolas o texto oficial do PPP costuma ser, no entanto, um documento formal, que é, em grande parte, copiado de ano em ano, com pequenas alterações.

Na prática isso não quer dizer que não exista de fato um projeto político-pedagógico na escola. Significa simplesmente que o seu projeto traduz uma visão fragmentária da escola, em que grande parte do processo educacional é levada a efeito pelos professores isoladamente, sem uma reflexão sistemática e conjunta daqueles que com ele estão envolvidos.

Meu convite é para que façamos um exercício de reflexão sobre os desafios colocados pelos ciclos ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento do currículo, atentando particularmente para certos dispositivos pedagógicos que circunscrevem esse desenvolvimento.

Quem são as crianças que estão chegando ao ensino fundamental nas escolas de uma megalópole como São Paulo? O que elas sabem, o que as famílias gostariam que aprendessem, o que nós, professores, achamos que deverão saber após cinco anos de permanência no primeiro ciclo? Quem são, por sua vez, os alunos do segundo ciclo que não conseguem se alfabetizar plenamente, aqueles que repetem o ciclo? Que cor eles têm, qual é a sua origem social, de que sexo são?

Se, para além daquele diagnóstico geral da clientela que é reproduzido anualmente, apurarmos o olhar, talvez seja possível encontrar, entre as populações que freqüentam nossas aulas, formas valiosas de preservação de culturas tradicionais. Esse é o caso por exemplo, de uma etnia indígena que migrou de Pernambuco para São Paulo e que, na favela Paraisópolis no Morumbi, onde reside, continua zelando pelos seus ritos e preceitos. Quantas artesãs e quantos artífices, quantos cantadores de jongo, bailarinos de escolas de samba, quantas



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 3

cozinheiras e costureiras, contadoras de histórias, cantoras de coros de igrejas, farão parte das famílias que mal conhecemos?

Falo em todos eles porque é preciso valorizar essa diversidade que faz parte da vivência de nossos alunos e não enxergar neles apenas os traços magros da pobreza de nossas periferias. Quanta sabedoria nas vidas dessas famílias não poderia, de certo modo ser catalizada pela escola para criar um ambiente mais favorável àqueles que são mais vulneráveis ao ensino. Um ambiente em que eles não se sentissem tão ameaçados, em que fossem mais acolhidos e valorizados como no caso dos negros e pardos, duplamente prejudicados pelo preconceito de cor.

Quando nos damos conta de que os meninos ficam mais para recuperação do que as meninas, talvez tenhamos de rever nossos critérios de avaliação que misturam freqüentemente comportamento com rendimento, o que leva os mais agitados e difíceis a serem empurrados para os agrupamentos em que a falta de estímulo pode terminar criando diferenças de rendimento que se tornarão cada vez mais difíceis de superar.

O que é feito pelas crianças que fracassam na escola, quando se sabe que quanto mais pobres e desprovidos os alunos, mais a contribuição da escola é decisiva para a sua aprendizagem? Sobre quem recai a responsabilidade de trabalhar especificamente as suas dificuldades? Ademais da leitura, que outras formas de conhecer a realidade, o mundo físico e social, podem e devem ser desenvolvidas pela escola ao longo do ensino fundamental?

Objetivos básicos e currículo flexível nos ciclos

Houve um período em que os professores eram atormentados para transformar os conteúdos curriculares em objetivos observáveis nos comportamentos do aluno. Tanto se criticou o ensino por objetivos, porque ele não correspondia ao que de fato acontecia no processo educacional, que falar em objetivos na educação passou a ser sinônimo de uma visão tecnicista.

Não obstante, não há educação se não houver uma projeção do tipo de formação que se oferecer, por isso é importante que na escola se chegue a um acordo a respeito do que se pretende que as crianças aprendam nesse período, e, portanto, de que objetivos gerais, que aprendizagens básicas e que formação é preciso assegurar aos alunos.

Digo objetivos bem gerais porque, em se tratando de ciclos, se começarmos a detalhar muito, vamos nos enredar terrivelmente, pois os tempos pessoais e culturais dessa clientela, que é representativa dos mais diferentes estratos sociais da população, são muito diversifi-



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 4

cados. À medida que detalhamos muito, tendemos a classificar e a querer selecionar de forma prematura os pretensamente “bons” e os pretensamente “fracos” que não acompanham, e a história da seletividade continua nos ciclos, disfarçada ou não, contribuindo para estigmatizar crianças desde muito pequenas.

Essa foi a orientação quanto aos objetivos que Perrenoud e sua equipe deram às escolas que introduziram ciclos em Genebra, mais ou menos no mesmo período em que os ciclos foram introduzidos na rede municipal de São Paulo (Perrenoud, 2004).

Como estamos trabalhando em escolas com ciclos, em princípio temos mais tempo e um modo de funcionar que pode e deve ser mais flexível para atender à diversidade. Esse tempo não significa deixar a criança entregue aos seus próprios recursos, à espera de que a natureza opere o milagre do “amadurecimento”. É antes um tempo de enriquecimento deliberado da experiência em suas mais diversas formas, para que se criem condições objetivas para que o aluno consiga “dar a volta por cima” das dificuldades.

Um ciclo de cinco anos representa um período relativamente longo de trabalho com os alunos e está intrínseco na própria concepção de ciclo que esse trabalho deve assegurar a continuidade das aprendizagens. Ora, sabemos que em muitas escolas da rede é freqüente que mudem tanto os professores, que a cada começo de ano parece que se trata de uma nova escola. Quem retoma o fio da meada, sobretudo com os alunos que apresentam dificuldades? Se uma certa clareza em relação aos objetivos básicos que se quer alcançar não for permanentemente alimentada, os projetos de cada um terminam por se enredar por um caminho errático.

Talvez por isso se tenha proposto na rede uma programação tão detalhada ano a ano, como nas séries, ainda que não seja admitida a retenção dos alunos ao longo do ciclo. Tudo bem se isso ajudar os professores a desenvolver bem o currículo. O risco, no entanto, é o de arrastar um número muito grande de alunos nesse esquema para os atendimentos “remediativos”, as turmas de apoio que conhecemos, muitas das quais não funcionam direito, além de criar na própria escola, os processos que constroem as identidades partidas dos alunos que começam a experimentar o fracasso desde cedo, e começam a sofrer por isso.

Projeto político-pedagógico e investimento nos professores: o exemplo da Escola Plural

Trago aqui, para pensarmos juntos, a experiência da Escola Plural de Belo Horizonte, que criou ciclos de formação de três anos cada, mantendo a proposta curricular bem



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 5

flexível. Um diferencial dos ciclos em Belo Horizonte é que não foram formalizados dispositivos fixos na rede para atender à diversidade da clientela, tais como recuperação paralela, salas de apoio.

Partindo do compromisso de que é possível proporcionar uma formação relevante a todos os alunos, sem exceção, e atacar firmemente os fatores de exclusão, a proposta da Escola Plural visa a superar a tradicional relação do professor exclusivamente com uma turma e considera que o conjunto de professores de um ciclo é responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não elimine o professor de referência, que tem um contato mais prolongado com a classe.

A proporção de profissionais para dar conta de um mesmo contingente de alunos foi então aumentada. Para cada duas salas de aula há três professores que podem atender as turmas do jeito que acharem mais proveitoso, de acordo com o PPP específico daquela escola. As possibilidades são inúmeras. Às vezes dois professores atendem a grupos maiores de alunos por um período, enquanto outro fica com um grupo menor e com mais dificuldade; em outras ocasiões, os alunos são enturmados em grupos bem heterogêneos e assistidos pelos três professores e até pelo coordenador, que tem funções múltiplas. Ou ainda, um professor alfabetizador pode atender àqueles com mais dificuldade durante certo tempo no horário regular de aulas, e depois esses alunos se reintegram à turma.

As escolas também desenvolvem projetos que envolvem atividades variadas e promovem a possibilidade de integrar melhor alunos com competências e habilidades diferentes. Dos projetos podem participar alunos da mesma classe, da mesma idade mas de turmas diversas, alunos de várias turmas de idades diferentes, alunos de toda a escola. Em algumas escolas os alunos escolhem os projetos de que querem participar.

Formam-se também turmas-projeto, menores, sem uma duração prévia determinada, em que os alunos com dificuldades se envolvem em atividades variadas com vistas a superar necessidades específicas.

Nem tudo é maravilha na Escola Plural. Entretanto a atenção especial aos anos iniciais e, em especial à alfabetização, procurando fazer do ensino da leitura e da escrita uma prática social integrada à realidade vivida pelas crianças, tem levado a bons resultados. Comparando a proficiência dos alunos de 10 anos de idade em Língua Portuguesa na Escola Plural e nas demais escolas da região sudeste, verifica-se que os resultados obtidos por ela são bem melhores que os das outras redes (Mendonça, 2007).



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 6

Mas – se poderia dizer –, na nossa rede não é assim, não temos esse tanto de professores, essas condições de trabalho. É certo. Entretanto há um aspecto importante do projeto da Escola Plural que é preciso reter: a multiplicidade dos arranjos para atender melhor os alunos é feita de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola, o que, de algum modo, pode também ser mais explorado nas escolas de qualquer rede. Além disso há, em São Paulo, a possibilidade de contar com estagiários e com alguns professores substitutos, quando se quer tentar uma abordagem mais ousada, ou diferenciada. Nem tudo nas escolas está inteiramente prescrito e nós, professores, a exemplo do que está sendo feito em outras redes, também devemos exercitar nossa capacidade de propor e de pressionar as gestões na direção do que achamos que é possível realizar.

Processos de agrupamento dos alunos nas escolas com ciclos

Falar em projeto político-pedagógico significa, portanto, pensar entre outras coisas, nos processos de agrupamento dos alunos nas escolas com ciclos. A esse respeito, gostaria de discutir com vocês alguns resultados de pesquisa apresentados por Marcel Crahay, um pesquisador europeu profundamente empenhado em demonstrar que, embora haja muita resistência da população e dos próprios educadores aos processos de progressão continuada, os resultados de rendimento dos alunos nas escolas que os adotam não são um desastre como se imagina.

Gosto de começar, quando cito Crahay (2006), contando que ele comparou o rendimento dos alunos de 15 anos, obtido no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no ano 2000, referente a países que adotam promoção automática (Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Islândia, Noruega, Reino Unido e Suécia) e países que não a adotam (Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, França, Itália, Grécia, Luxemburgo e Portugal). E chegou à conclusão de que a média nacional na escala de compreensão de texto nos países que adotam a promoção automática é maior do que nos demais (31,9 contra 21 respectivamente)!

Esse autor também comparou numerosos estudos feitos em diferentes países chegando à conclusão que a repetência, via de regra, não traz aos alunos os ganhos que se costuma esperar. Pelo contrário, diminui as suas possibilidades de prosseguir nos estudos com sucesso, pois o aluno fraco que repete, na maioria das vezes progride menos do que o aluno fraco que, nas mesmas condições, é promovido.



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 7

Recentemente Marcel Crahay disponibilizou para o público brasileiro outro estudo: *Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?*, que será publicado no próximo número de Cadernos de Pesquisa (Crahay, 2007), no qual procura analisar, também à luz de pesquisas, as medidas pedagógicas que produzem melhores resultados no combate ao fracasso escolar. Vejamos algumas delas.

Classes homogêneas ou heterogêneas

Apesar do discurso pedagógico que apregoa a conveniência de se constituir classes heterogêneas, muitos professores acreditam que o desempenho dos estudantes poderia melhorar se as classes fossem constituídas com alunos com nível de desempenho semelhante. Nas classes muito heterogêneas, em princípio, todos perdem, pois o ritmo do professor é considerado muito rápido para os alunos mais fracos, que não conseguem segui-lo, e muito lento para os mais fortes, que são refreados.

Na realidade, os resultados desses agrupamentos homogêneos, ainda freqüentes nas escolas, é que as classes dos mais fracos são as mais prejudicadas. São atribuídas geralmente aos professores com menor poder de escolha, que costumam ser os menos experientes. Nelas acumulam-se alunos com problemas da mais variada ordem e o ensino tende a ser de menor qualidade; o conteúdo é menos desenvolvido que nas outras turmas, os encorajamentos são mais raros e os exercícios de repetição mais numerosos.

Pois bem. Ao comparar a evolução de alunos de nível inicial equivalente, em classes homogêneas e heterogêneas, com base em cerca de 30 rigorosos estudos realizados nos Estados Unidos, que procuraram assegurar o mesmo programa de estudo e o mesmo empenho dos professores nas classes dos dois tipos, Crahay afirma que não se pode concluir que o agrupamento em turmas homogêneas beneficiaria os melhores. Ou seja, os alunos fortes não são prejudicados pela companhia de alunos fracos e médios. Tampouco se pode concluir, nessas circunstâncias, que as classes homogêneas prejudicariam os mais fracos.

Assim sendo, as comparações com conteúdo e qualidade equivalentes de ensino indicam que não há efeito significativo da composição das classes no rendimento escolar, isto é, se a qualidade e a quantidade de ensino permanecerem constantes, a maneira como os alunos são agrupados não afeta o rendimento, seja dos mais fortes, seja dos mais fracos. Entretanto, quando não são mantidas semelhantes a qualidade e a quantidade de ensino



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 8

nas diferentes classes, é possível que, ao se constituírem trajetórias diferentes dos alunos, essas classes sejam valorizadas de modo diverso, de modo que o ensino oferecido varia conforme o prestígio social atribuído a elas, o que o torna desigual.

O tamanho das classes

Tenho cansado de ler referências a estudos que afirmam que o rendimento dos alunos não é afetado pelo tamanho das classes. A própria análise dos resultados da Prova Brasil, aplicada em 2005 em todas as escolas do país, tende a confirmar essa afirmação, embora os professores intimamente continuem a achar que classes menores favorecem a aprendizagem dos alunos.

Só o tamanho da classe, muitas vezes, pode não ser decisivo para o rendimento da turma. Mas fiquei contente ao constatar, neste último texto de Crahay, que na revisão de 77 pesquisas de tipo experimental feitas nos Estados Unidos sobre os efeitos do tamanho das turmas na eficácia pedagógica, em pelo menos 14 delas o aumento do rendimento ocorre na seguinte proporção: é maior se forem eliminados 5 alunos numa classe de 15, do que se se eliminarem cinco alunos numa turma de 20. Outros 60 estudos mostraram ainda que a redução do número de alunos surte mais rapidamente efeitos positivos sobre a motivação e o clima da classe do que sobre a aprendizagem propriamente dita.

Esses resultados foram amplamente confirmados por um vasto programa de pesquisa com 6.500 alunos e 79 escolas, desenvolvido nos anos 80 também nos Estados Unidos, que acompanhou os mesmos estudantes desde o início da escolarização até o ensino superior, tendo avaliado os benefícios, a longo prazo, da freqüência a uma classe de tamanho pequeno durante quatro anos (do 3º maternal ao 3ºano primário).

Entre os resultados obtidos, registro alguns que reputo muito significativos.

1. São as crianças desfavorecidas (negras, hispânicas e provenientes dos bairros “difíceis”) que mais se beneficiam da redução do número de alunos nas classes. A vantagem é duas ou três vezes maior para os alunos vulneráveis do que para os brancos de classe média, constituindo uma forma de discriminação positiva capaz de corrigir certas desigualdades decorrentes do meio social de origem.
2. Os efeitos são cumulativos e se consolidam com o tempo. Os alunos que freqüentaram classes pequenas durante os quatro anos iniciais da vida escolar apresentam um avanço de seis a nove meses em relação aos seus colegas no 4º ano. No 8º ano o

difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 9

avanço corresponde a mais de um ano de escolaridade, embora a experiência nas classes pequenas tenha sido limitada aos três primeiros anos do curso primário.

3. Os alunos das turmas menores são mais bem sucedidos no ensino superior.

Na França um estudo chegou a conclusões análogas.

Grupos homogêneos em turmas heterogêneas.

Seguindo a orientação de flexibilizar o funcionamento das turmas, os resultados das pesquisas revisadas por Crahay evidenciam que as classes heterogêneas com poucos alunos devem ser privilegiadas no início da escolarização. Em classes pequenas se poderá evitar que os alunos fracos sejam insuficientemente atendidos e os fortes sejam pouco incentivados no seu desenvolvimento. A partir dessas classes heterogêneas é interessante fazer uma combinação com grupos de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, respeitando algumas condições básicas:

- o grupo homogêneo ocupa um tempo menor da criança do que o grupo classe; é neste último que as crianças passam a maior parte do tempo;
- a constituição dos grupos homogêneos é feita com base na avaliação de uma competência específica e não sobre uma capacidade ou aptidão geral;
- os grupos são flexíveis e podem ser organizados em função dos progressos dos alunos.

Mesmo com todos esses cuidados, é bom lembrar, que os processos de enturmação, assim como os demais procedimentos pedagógicos da escola são presididos por diferentes lógicas educativas que, facilmente, podem se render à tradição seletiva que permeia a cultura da escola.

Um estudo da trajetória de alunos que não conseguiram aprender a ler e escrever durante os nove ou mais anos de permanência na Escola Plural (Mendonça, 2007), indica que cedo os que foram relegados seguidamente às trajetórias “menos dignas” dos grupos de apoio, ou grupos de recuperação, se dão conta da sua posição desprestigiada na escola, posição que a própria escola produz e alimenta.

Por isso é sempre bom ter presente a necessidade de manter viva a reflexão sobre o compromisso da escola e dos docentes com a democratização do saber, pois ele é o único indicativo que poderá auxiliá-los na correção de rumos. ✕



difusão de idéias

Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias • março/2007 • página 10

Referências Bibliográficas

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões a respeito da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, p.223 –246, jan./abr., 2006.

———. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.130, p.181-208, jan./abr.2007.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. *Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias*. São Paulo, 2007. (Dissert. mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.