

# **Currículo e projeto político-pedagógico**

## *Implicações na gestão e no trabalho docente<sup>1</sup>*

Álvaro Moreira Hypolito\*

**RESUMO:** A articulação entre currículo e projeto pedagógico que afeta a gestão e a organização do trabalho docente, as políticas que envolvem aspectos do trabalho coletivo, e a avaliação, no Brasil e em outros países.

*Palavras-chave:* Currículo. Projeto político-pedagógico. Trabalho docente. Avaliação.

### **Introdução**

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade referência para os trabalhadores da educação no Brasil, tem desempenhado um papel muito importante nas discussões sobre políticas educacionais. Fui militante na diretoria do Sindicato dos Municípios de Pelotas, como representante dos professores e da diretoria da Associação de Docentes. Como pesquisador na universidade, acompanho as lutas e tenho afinidade com o que preocupa a entidade.

A articulação entre o currículo, o projeto de escola e o projeto pedagógico afeta, diretamente, a forma de gestão e, principalmente, a forma de organização do trabalho docente e as condições de trabalho. Pretendo trazer questões sobre as políticas de currículo, políticas de gestão e políticas para o trabalho docente no Brasil, abordando o projeto político-pedagógico, o que envolve aspectos do trabalho coletivo, do currículo e do projeto de escola.

Uma das discussões trata da gestão escolar democrática de uma experiência sobre a qual farei menção para exemplificar minha posição de estudioso de algo consistente cujos efeitos sobre o desempenho dos alunos e sobre os resultados escolares foram significativos (LEITE et al., 2012). É importante o projeto político-pedagógico na escola e a possibilidade de produzir uma educação de qualidade. Em relação ao currículo, venho estudando o tema na perspectiva das políticas. Ele pode ser abordado a partir de vários aspectos. Há os que se preocupam com o currículo prescrito, o currículo em ação, o currículo manifesto, o currículo oculto - designações que poderíamos utilizar para falar de diferentes abordagens.

---

<sup>1</sup> Este texto é fruto da apresentação no Seminário Nacional de Especialistas, realizado pela CNTE, entre os dias 16 e 17 de maio de 2013, em Brasília/DF.

\* Doutor em educação. Professor associado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pesquisador.

*E-mail:* <hypolito@ufpel.tche.br>.

## O currículo prescrito

Quando me refiro ao currículo prescrito, estou preocupado com quem está no ambiente escolar, os professores da rede de ensino, com suas definições, o que as escolas devem ou não ensinar. Nesse sentido, assume importância a ideia dos parâmetros curriculares ou diretrizes curriculares, documentos importantes, elaborados a partir de uma iniciativa do Estado, para orientar o que as escolas devem ensinar e, em alguma medida, como as escolas devem ensinar. Minha preocupação central é estabelecer em que medida essas definições são meros parâmetros e/ou diretrizes ou são definições daquilo que devemos fazer e como devemos fazer.

No ano passado, fizemos um debate sobre as expectativas de aprendizagem, em meio ao Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), e ninguém sabia muito bem de onde viria a preocupação com o tema. Depois, as coisas foram clareando: trata-se de uma preocupação sobre as expectativas da aprendizagem, pois há que se definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, com qual idade, para quem etc. São definições *a priori*. Por isso é que o currículo prescrito, o que fica estabelecido, documentado, acaba definindo o que vai ser controlado e como vai ser controlado, do ponto de vista da implementação.

No Brasil, nos últimos anos, a adoção de uma perspectiva gerencialista na educação tem se dado, precisamente, como o preconiza esse modelo de gestão; muito menos in loco e muito mais a distância, um distante cada vez mais presente, controlado desde fora. Como isso funciona exatamente? Os testes padronizados, por exemplo, constituem uma das formas de o Estado efetivar o controle sobre o que deve ser ensinado e o que é ensinado, efetivamente.

Isso está bastante relacionado com as políticas de avaliação que o Brasil vem desenvolvendo desde os anos 1990. Não que a preocupação com a avaliação seja nova. Na época de Anísio Teixeira e da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), já era uma preocupação. Como avaliar os resultados escolares para saber que tipo de problema, onde estava, em que região existia etc? Sempre houve e sempre haverá essa preocupação. O que nos preocupa é que o foco dos sistemas atuais de avaliação passa a ser trabalhado no plano individual, na unidade escolar. É o professor que passa a ser avaliado. A unidade escolar passa a ser identificada, gerando absurdos. Na verdade, temos relatos de verdadeiros linchamentos e humilhações, com a publicação e fixação de placas nas portas das escolas com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e por aí afora. Em algumas redes isso é muito visível. Tal tipo de política de responsabilização apresenta-se de forma bastante agressiva.

Esses elementos acabam construindo o currículo e as regras, prescritas e estabelecidas, às quais as escolas e os professores são submetidos. Podemos identificá-las como parte das políticas de responsabilização ou políticas de avaliação, o conjunto que foi e vem sendo

implementado no Brasil. Ao discutir, em outro evento da CNTE, as expectativas de aprendizagem, eu já citara um livro, que julgo importante enfatizar novamente e cuja leitura recomendo. Trata-se de *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, de uma autora chamada Dayane Ravitch (2011), da área de história da educação, que teve grande envolvimento com políticas similares nos Estados Unidos. Ela auxiliou o governo de George W. Bush a implementar o programa *No Child Left Behind* (NCLB), construído com base na lógica da *accountability*, com testes padronizados, incentivo às escolas *charter*, políticas de direito de escolha, políticas de avaliação. Ela acreditava piamente nisso. No campo educacional, Ravitch é uma pessoa de formação conservadora. O livro, publicado no Brasil em 2011, faz uma profunda autocrítica em defesa da escola pública. A autora analisa várias dessas políticas, projeto por projeto, como os que foram implantados em Nova Iorque, em San Diego, entre outros lugares, onde fez investigações in loco para verificar os seus efeitos no desempenho dos estudantes, em termos de desigualdades sociais, econômicas e culturais, assim como na formação dos professores, com o fechamento de escolas, a demissão de professores, a privatização de setores importantes da educação pública etc.

A autora analisa o papel das grandes corporações, de grupos e famílias milionários e fundações, que a partir de certo momento passaram a querer “ajudar” a resolver o problema da escola pública na forma da filantropia (BALL, 2013). Isso também acontece no Brasil, como demonstra Shiroma (2011), indicando as articulações, as redes e o jogo de interesses entre governos, governantes, fundações privadas e outras instituições, com ou sem fins lucrativos.

A autora monta um quadro muito expressivo de como vai se formando o conjunto, que critica duramente, inclusive autocriticando-se, porque a todo o momento retoma a ideia de que acreditara no que ajudou a desenvolver. Ela demonstra que os testes conduzem a algo muito perverso, na forma como têm sido realizados: há o enfraquecimento do ensino, o empobrecimento curricular, pois as áreas cobradas nos testes são valorizadas na própria carga horária das escolas. Há relatos de estudos que mostram professores afirmando que, um mês antes dos exames, aumentam a carga horária de português e de matemática como forma de preparação para os exames (HYPOLITO; IVO, 2013).

Para aumentar o Ideb.

Os materiais didáticos são redirecionados e focados para atender aos mesmos objetivos dos exames e a escola que quer melhorar o seu Ideb tem que melhorar duas coisas: a nota nos exames e o fluxo de aprendizado. A melhoria do fluxo de aprendizado é outro aspecto muito presente nos relatos de professores. Na pesquisa que tenho participado sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, organizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, coordenado pela Profa. Dalila A. Oliveira (UFMG), realizada em sete estados brasileiros (agora em uma etapa qualificativa), essa melhoria do

fluxo de aprendizado aparece fortemente. No trabalho com os grupos focais, cerca de oito grupos em cada estado, o relato de professores é o de que há políticas deliberadas, intencionais, para facilitar a aprovação dos alunos. Trata-se de políticas deliberadas para melhorar o fluxo, porque, evidentemente, se houver melhora do fluxo, mesmo que as notas do exame se mantenham, o Ideb tende a aumentar.

Ora, isso tem determinado o foco de muitas escolas na preparação para os exames, com a preocupação de facilitar o fluxo do alunado. Em boa parte dos países desenvolvidos, o fluxo escolar é praticamente automático, muitos países não possuem reprovação significativa até a terceira, quarta ou quinta série, mas não é a isso que me refiro. Refiro-me à facilitação das formas de aprovação, o que faz com que docentes e escolas acabem se direcionando para atender às demandas prescritas, conduzindo ao que Diane Ravitch (2011) chama de empobrecimento curricular.

O processo de empobrecimento curricular conduz à retomada de outro conceito, que já foi utilizado no campo do currículo e que anda meio abandonado: a ideia de que precisamos de uma justiça curricular. Sabe-se, por experiência e observação, que não há necessidade de exames, de uma grande avaliação sistêmica uma escola, para que se saiba que um aluno de pública de classe média vai se sair melhor no Ideb do que um aluno de periferia urbana. Não necessitamos dessa sofisticação. Nós precisamos de uma escola de qualidade para o estudante com outras demandas, pois o padrão curricular não consegue promover justiça para pessoas diferentes. Embora aparentemente pareça promover, não o consegue. É preciso que as comunidades, com suas culturas e necessidades, desenvolvam as próprias estratégias de ensino. Trata-se de uma longa discussão. Não falo genericamente contra a avaliação. O Estado tem que saber o que acontece na educação sob sua responsabilidade. Precisa saber onde acontece e o quê. Outra coisa é fazer avaliação na forma como o Estado tem definido, com um modelo fracassado nos Estados Unidos e em muitos dos países desenvolvidos. Os que melhor se saem no *Programme for International Student Assessment* (Pisa) são os países como a Finlândia, que adotam modelo muito diferente, sem sistema de avaliação baseado em testes padronizados.

Ao conhecer a realidade da educação pública, o Estado tem que desenvolver políticas para solucionar os problemas e, para isso, precisa avaliar o sistema educacional. Faço essa ressalva para dizer que a perspectiva que adoto não trata da negação absoluta da avaliação. O que está em questionamento é a perspectiva gerencialista, que responsabiliza cada escola, cada docente, cada estudante, com foco individualizado.

Outro aspecto a abordar é a ideia de que o currículo, quando entra em ação, não acontece como o desejado e prescrito pelas políticas. O Estado não tem nenhuma garantia de que as políticas que desenvolve vão dar certo. O Estado ouve ou ausculta muito pouco o professor, ouve muito pouco as entidades de docentes e ouve menos ainda os estudos críticos das

universidades. Ele absorve somente as perspectivas que têm servido para realimentar as próprias políticas e não as pesquisas contrárias às suas políticas. Boa parte da academia brasileira no campo educativo advoga contra as políticas de avaliação. Mas as pesquisas não têm tido efeito algum sobre as políticas. Ao contrário, mesmo com os resultados fracassados, as políticas só aumentam, por exemplo, as propostas por um tipo de avaliação da pré-escola e para o ensino superior. As universidades, agora, vão ter um processo avaliativo similar ao do Pisa para o ensino médio, através da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (Ahelo)<sup>2</sup>, e provavelmente o Brasil estará alinhado a essa avaliação.

## **Política de gestão desaparece**

Com as atitudes indutoras do Estado, o currículo em ação deveria ser feito concretamente nas escolas, a partir da negociação entre o que é prescrito e o que se poder realizar. Todavia, aqui reside um aspecto importante: que condições as escolas têm para pensar a si mesmas e para pensar um projeto próprio que ponha em questão o que está prescrito? A tendência é, simplesmente, entrar no fluxo do que está sendo cobrado, o que me induz a levantar questões sobre as políticas de gestão.

Lamento dizer, como especialista em educação, que essa função está fadada ao desaparecimento, para além do que já ocorreu com a reestruturação da escola. Hoje, um dos fenômenos que crescem muito no Brasil e que tem se tornado uma preocupação é a parceria público-privada na educação. Na maioria dos estados e em muitas prefeituras, contratam-se métodos de ensino próprios, modelos de gestão e de softwares que administram a escola.

No Rio Grande do Sul, há poucos anos, foram estimuladas experiências significativas na rede estadual do ensino com instituições (como a Fundação Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto e o Geempa), para a adoção de programas próprios de ensino e de gestão. Há relatos detalhados de estudos e pesquisas<sup>3</sup> sobre como esses métodos constituem uma ação praticamente direta dessas instituições nas escolas e na preparação do quadro docente. Os supervisores do sistema muitas vezes são os repassadores de informação e muitas vezes não tiveram a preparação que imaginavam para se requalificarem etc.

De fato, os métodos são tão prescritivos, que chegam a apontar o que o professor deve dar na aula tal, com o que deve iniciá-la, o que deve ler e quando, que tipo de leitura e exercício, assim por diante. Uma aula tem que ser concluída porque a próxima depende daquela. Se o método não for seguido e se a professora não cumprir os conteúdos e as atividades, o alunado vai se sair mal na prova, pois os processos de avaliação do próprio sistema são provas simuladas para buscar a melhoria de resultado do Ideb.

É um fenômeno que ocorre em todo o país, com muitos desses métodos cancelados pelo MEC. Fica evidente toda uma pressão, uma articulação, para que as secretarias de educação de municípios e de estados sejam assediadas, sistematicamente, a fim de adquirir novos métodos, novos softwares e pacotes como a grande solução para a melhoria do Ideb. Em São Paulo, inúmeras prefeituras trabalham com sistemas apostilados contratados, porque não possuem mais uma estrutura de técnicos da própria secretaria ou de profissionais especialistas para dar conta do trabalho de supervisão, de organização, de orientação e de discussões com os profissionais nas escolas.

É preocupante, pois os programas, em geral, trabalham para atender às políticas de responsabilização. Os programas de ensino afirmam algo do tipo: “Olha, a escola vai mal, a escola pública não tem qualidade; não só qualidade, mas não tem capacidade de resolver os problemas, portanto, precisam de um sistema cientificamente organizado, baseado em evidências.” No caso da alfabetização, chega-se a afirmar que o método científico é o fonético. Decorre daí que a visão de Paulo Freire ou de qualquer outra forma de pensar alfabetização não é científica. Há um instituto que diz: “Nosso método é um método cientificamente comprovado”, como se não fosse conhecido que *n* formas de alfabetização são possíveis e que os métodos podem ser utilizados até de forma plural.

O que importa destacar é que essas políticas são perfeitamente adequadas aos modelos de responsabilização, o que implica avaliação, exames, índices etc. Como as instituições montam sistemas de ensino formalmente adequados a essas políticas, tornam-se extremamente sedutoras aos municípios. A nova administração inicia o trabalho em uma prefeitura e, muitas vezes, não sabe o que fazer. Recebe inúmeras ligações telefônicas e contatos desse tipo de instituição, com adesão acrítica muito frequente e preocupante (ADRIÃO; DAMASO; GALZEANO, 2013).

Em relação ao trabalho docente, há implicações para a formação de professores. As faculdades de educação passam a ser secundarizadas no processo de formação. Tem circulado no país notícias sobre uma certa pessoa, jovem, mulher, formada em Harvard, que nunca entrou em uma sala de aula, nem se formou em educação e que tem um projeto, presente em muitos países, que é o *Teacher for America*. A ideia é: para ser professor, não precisa ter licenciatura, para dar aula basta compromisso e vontade. O profissional sai da universidade, muito qualificado, de qualquer graduação, e pode entrar principalmente nas escolas de periferia para uma ação reparadora, localizada. A preparação é de dois ou três meses e afirma obter grandes resultados (FISCHMAN; DIAZ, 2013).

Há, ainda, o aspecto da remuneração, que tem afetado o trabalho de ensinar, com implicações diretas sobre o desempenho docente, assim como os planos de carreira, em pauta novamente na maioria dos estados e dos municípios, porque os planos estão relacionados com a aprovação do piso nacional de salário, desviado para o tema da vocação. As

administrações estaduais municipais alegam não possuírem condições financeiras para arcar com os custos advindos da legislação, e um dos aspectos argumentados é a estrutura dos planos de carreira. Se o piso é piso, é o básico e é do professor com magistério. Em algumas redes de ensino em que o professor com graduação tem um incentivo muito grande, para alguns administradores, isso extrapola os orçamentos.

Por outro lado, há formas de incentivo preocupantes. São as que se baseiam no pagamento por desempenho. Em várias localidades, na escola que se sai bem no Ideb, os docentes têm direito a receber o décimo quarto salário ou outra forma de abono. É o pagamento por desempenho, abandonado em várias cidades nos Estados Unidos, inclusive em Nova Iorque, onde foi realizado um estudo que mostrou ser uma política inócua, que não muda nada. É claro que todos querem receber um pouco mais, mas não é o que faz melhorar o desempenho dos alunos e dos professores.

As condições de trabalho e as formas de precarização a que têm sido submetidos os professores são mais avassaladoras do que um pequeno abono. Em alguns programas/projetos de escola integral adota-se a estratégia que não é a da escola integral (com professores 40 horas) na qual os alunos possam permanecer durante todo o dia. O aluno vai ao turno inverso, mas não é o corpo docente da escola que ministra aula, são oficinairos, contratados na comunidade, com baixa remuneração, sem qualificação profissional muitas vezes, com o discurso meio estranho de que é para incentivar a participação. Na verdade, trata-se de uma desqualificação profunda do trabalho de ensino e dos profissionais de educação (que são relegados), além de criar uma forma de contratação, praticamente de terceirização.

## **Conclusão**

Pensar o trabalho pedagógico de escolas significa pensar o currículo e pensar o currículo nas escolas não é só o que ensinam com o conteúdo programático, mas tudo o que organiza a vida escolar. Isso implica trabalho coletivo, pois não há como a escola pensar a si mesma, sem pensar-se coletivamente (a não ser que contrate uma empresa, um instituto qualquer para fazer o que a escola tem que fazer). Para ser um coletivo informal, há necessidade de gestão democrática, o que significa processos participativos, pressupondo um projeto de trabalho coletivo. Para isso, é imprescindível um tempo de planejamento, outro ponto de estrangulamento da Lei do Piso Nacional de Salário.

Boa parte dos gestores públicos municipais e estaduais argumenta que 30% da carga horária para tempo de preparo é impossível de ser garantido, porque seria necessário contratar muita gente. Mas há que se dizer o contrário: sem esse tempo não é possível um trabalho coletivo e não é possível a escola pensar de forma autônoma, consistente com um projeto político-pedagógico. A construção de um currículo tem que considerar e valorizar a cultura escolar, a

cultura da comunidade, o próprio projeto social de escola, que necessita de um projeto político-pedagógico com ensino inovador, para enfrentar os problemas que as formas tradicionais de ensinar não têm conseguido. Isso envolve controles técnicos, controles sociais, controles culturais.

Uma definição muito prescritiva sobre o que devem ser as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares é ruim para a participação nas escolas. O exemplo da Finlândia, novamente, mostra que não há prescrição, as diretrizes são muito amplas, muito gerais, as escolas discutem o que fazer nas suas comunidades, em âmbito local. A experiência relatada (LEITE et al., 2012) é o exemplo de escola que abraça um projeto coletivo próprio, de forma responsável e consistente. O coletivo escolar teve embates com a prefeitura durante dez ou mais anos para preservar o número de professores, com tempo de preparo de trabalho, para que eles tivessem horário integral nas escolas. Os efeitos dessas ações parecem ter sido positivos. Tudo indica que as escolas públicas com bom desempenho apresentam elementos de participação relevantes para a sua organização e funcionamento.

É essencial a noção de que as políticas oficiais são políticas sem garantia. Tem que haver interlocução, sem a qual qualquer formulação de política educacional está fadada ao fracasso. Ou se discute com a comunidade escolar e com a sociedade qual é, afinal, o projeto de escola para o país, para o estado, para os municípios ou a tendência é de que as políticas não vão ser efetivadas.

Um último aspecto, fundamental, é que não adianta escola pública com qualidade, sem financiamento. O Brasil tem riquezas, tem recursos e aplica pouco em educação. A luta pela aplicação de 10% do PIB é fundamental. Não há nenhum país que tenha desenvolvido a educação sem financiamento. O caso da Finlândia é novamente um exemplo, ela saiu da Segunda Guerra Mundial em crise. Outro exemplo é o Japão, que saiu demolido da Segunda Guerra Mundial. Uma das coisas que esses países fizeram foi garantir escola pública de qualidade, da pré-escola ao ensino superior e à pós-graduação, com alto investimento. Não há outra forma. A Coreia do Sul, que há 40 anos possuía todos os indicadores sociais e econômicos, alfabetização, renda per capita piores que o Brasil, hoje tem todos esses índices muito melhores e uma educação pública garantida, em boas condições. É uma questão que deve ser encarada por toda a sociedade. Daí a importância que a CNTE cumpre ao desempenhar o papel de fomentadora desse debate.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 434-460, ago. 2013.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FISCHMAN, Gustavo E.; DIAS, Victor H. Ensinar para qual América? Reflexões de professores iniciantes sobre suas escolhas profissionais e a crise econômica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 495-514, ago. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa A. **Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo**. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 11, p. 376-392, 2013.

LEITE, Maria C. L. et al. Gestión escolar democrática: uma construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.17, p. 89-113, 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SHIROMA, Eneida O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário L. N.; LARA, Angela M. B. **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

*Cadernos de Educação*, Brasília, n. 26, p. 11-26, jan./jun. 2014.