

Projeto pedagógico e currículo

Uma construção participativa

Malvina Tania Tuttman*

RESUMO: A vivência dos primeiros dias de magistério e de uma longa carreira fornece os elementos para as reflexões deste texto sobre uma construção participativa vivenciada pela autora em uma escola pública.

Palavras-chave: Projeto pedagógico. Currículo. Gestão participativa.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE RJ). Rio de Janeiro/RJ - Brasil.
E-mail: <malvina.tuttman@gmail.com>.

Introdução

A credito em processos participativos, especialmente quando se trata da elaboração de propostas curriculares e de projeto político-pedagógico. Esta certeza se apoia em estudos e nas experiências junto a outros parceiros na escola pública de ensino fundamental, quando atuei como professora e supervisora educacional; na universidade, como docente, diretora de escola, pró-reitora de extensão e reitora; ou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). Nesses espaços, tive a feliz oportunidade de exercitar o fazer coletivo e reforçar práticas de respeito aos diferentes saberes, como também práticas de escuta e de diálogo. Para sustentar minhas reflexões, sinto necessidade de revisitar o passado, mesmo que brevemente, recordando momentos do início de minha trajetória profissional, há pouco mais de 40 anos, fundamentais para continuar a ser professora.

Comecei a lecionar na Zona Oeste do Rio de Janeiro, menina ainda, 18 anos, recém-formada pelo Instituto de Educação, com alguma teoria, pouca prática e um convencimento de que muito sabia. Chego à escola e me deparo com crianças que estavam se alfabetizando, vindo de inúmeras repetências, muitas delas já desinteressadas em ficar na escola. Eu não sabia o que fazer. Nós nos olhamos curiosos, com medo do desconhecido, por minutos que pareceram anos. Resolvi me apresentar e saber os seus nomes. Minhas mãos tremiam quando escrevi “Malvina” no quadro de giz (chamava-se quadro negro). Eles riram. Eu também. Algo nos identificou. Talvez a intuição de que tínhamos muitas dúvidas e receios e que precisávamos uns dos outros. Começamos a conversar. Enfim, aqueles meninos e meninas me ensinaram muitas coisas ao longo daquele ano. Faço, ainda emocionada, um depoimento: eu pouco sabia das suas vidas, das suas histórias, dos seus sonhos. Os métodos de alfabetização e outras tantas técnicas aprendidas não faziam sentido, se desconectavam daquele contexto, pois aquelas crianças eram únicas. Elas e eu precisávamos descobrir juntas o nosso caminho. Uma das muitas lições aprendidas: precisamos estar abertos para ouvir os estudantes, não importando a sua idade, e ouvir a comunidade também. Eu aprendi e continuo aprendendo muito com os meus colegas, mas, principalmente, com meus alunos.

O tempo passa. Confirmando dia a dia a minha decisão de ser professora. Fiz Pedagogia (magistério, supervisão e administração). Cheguei a trabalhar como supervisora educacional em escolas, e depois na Secretaria de Educação, envolvida com a questão de propostas curriculares. A minha primeira pesquisa de cunho mais científico foi a dissertação de mestrado, que teve como temática o currículo. A secretária de educação à época lançou um guia intitulado *Subsídios para implantação do currículo nas escolas do Município do Rio de Janeiro*. Já naquela época eu pensava: como pode ser implantada uma proposta de cima para baixo? Será que a sua implantação foi realizada dessa forma? Qual foi o fluxo de comunicação e o processo decisório para implantar esses currículos? Os supervisores, os orientadores, os professores foram ouvidos? De que forma esse processo aconteceu? A semente para o exercício de ações articuladas estava lançada.

Na universidade, já na década de 1980, comecei a me interessar pelas ações de extensão. Aprendi com o contato com o outro, com as comunidades, com os movimentos sociais. Tanto na Escola de Educação quanto no Departamento de Extensão e na Reitoria participei do processo coletivo de elaboração de projetos pedagógicos. No Inep, uma das primeiras ações foi a realização de um grande fórum de debates, com a parceria da Associação de Servidores, tendo como tema “O Inep que queremos, o Inep que a sociedade quer”. Esse fórum foi o marco para o plano de reestruturação, criando espaços de discussão e de definições no âmbito do coletivo daquela autarquia.

Esse olhar para experiências vividas junto a tantos companheiros teve a intenção de, por um lado, me apropriando do pensamento de Paulo Freire, evidenciar que somos razão e emoção, de forma indissociável e que a maneira como estou me expressando (afetivamente) não reduz o rigor científico do que falo ou escrevo. Nas palavras de Freire (2010), “conheço com meu corpo todo, sentimento, paixão. Razão também.” Por outro lado, afirmar que as reflexões que farei a seguir sobre currículo e projeto político-pedagógico são decorrentes de estudos, mais especialmente, de vivências práticas.

Currículo, avaliação e projeto

Currículo é tudo o que é realizado na escola, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais. Defendo a existência de parâmetros curriculares num país continental como o nosso, pois, por uma questão de justiça, de direitos, é imprescindível ter uma base comum ao alcance de todos os estudantes. Agora, a forma como se trabalha essa base comum e como são acrescentados outros conhecimentos, outras competências e habilidades, é tarefa da escola, do seu coletivo. O currículo é muito mais. Ele tem alma, contempla histórias de vida, reafirma culturas, saberes e fazeres que identificam um determinado grupo social, considerando as bases legais definidas para a educação nacional. Defendo que haja uma unidade nessa grande diversidade, mas a escola tem que ter autonomia para elaborar sua proposta curricular, considerando a legislação e as particularidades de sua comunidade. Portanto, o currículo ultrapassa a mera organização de conhecimentos e competências, definidos em matrizes denominadas de referência, que tem a finalidade única de elaborar instrumentos de avaliação, normalmente utilizados nas avaliações em larga escala.

Há espaço para as avaliações em larga escala e definições de indicadores nacionais. Porém, a forma como essas “avaliações” estão sendo utilizadas limita o grande potencial das escolas, dos professores e estudantes, dicotomizando as ações pedagógicas e definindo pelas escolas o que deve ser ensinado (treinado).

É de amplo conhecimento que alguns governos vêm estimulando premiação aos profissionais e às escolas, a partir dos resultados de testes padronizados/exames, com a intenção de

melhorar os índices o que passa a ser o objetivo principal, deixando em segundo plano a avaliação propriamente dita do sistema e suas possíveis indicações de melhoria da educação. Dessa forma, é estimulada a competitividade e a criação de um “mercado de avaliação”, com a intenção de preparar os estudantes para os testes. Em consequência, o currículo pleno, onde devem ser vivenciadas experiências e construídos conhecimentos formadores de cidadãos críticos, deixa de ter a sua real importância.

Considero, também, que já temos dados suficientes para fazer avaliações diagnósticas da educação brasileira em todos os seus níveis. Mais do que números, é fundamental a interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados, para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação.

Destaco a importância do projeto político-pedagógico, em todos os níveis do sistema. Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de escolas, é necessário ter um marco de referência, que represente as utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados por uma comunidade representativa. Podemos entender o Plano Nacional de Educação (PNE) como o projeto político-pedagógico do país. É preciso, porém, que os entes federados e as escolas o interpretem e elaborem o seu próprio projeto político-pedagógico, que assumirá as características e especificidades daquela comunidade. É preciso refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável para as crianças, os jovens e os adultos do nosso país. Os sonhos, as utopias sempre têm que estar presentes e não somente em ações desvinculadas dos ideais desenhados de forma republicana. Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos. Surgem modelos únicos, cartilhas, guias como “receitas” a serem reproduzidos nas escolas, que são percebidos, por alguns, como o “remédio” infalível para os “males” da educação. Fórmulas mágicas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades escolares.

Ensinar e aprender

É na escola que se concretiza o ato de ensinar e aprender. Não se pode tirar a autonomia das escolas, guardando a unidade nacional. Os estudantes de uma determinada instituição de ensino são únicos, com suas histórias e possibilidades. Por exemplo: minha neta, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, é capaz de resolver um problema de matemática, do tipo: uma mariola custa 50 centavos, comprei dez mariolas. Qual foi o troco, se eu possuía 20 reais? Agora, se ela fosse como milhões de crianças brasileiras que vivem ainda em situações de extrema precariedade, ou como tantas crianças que me param no sinal de trânsito para vender mariola, possivelmente não seria capaz de resolver o problema anteriormente referido, mas poderia, como essas crianças, rapidamente fazer um raciocínio lógico e dizer assim: “Aí, tia! Compre cinco mariolas ‘por tanto’?”, com muita rapidez, que, muitas vezes, nem eu sei fazer “as contas” e compro. Ela, minha neta, não tem essa

habilidade, porém tem outras. Assim como as crianças a quem me referi no exemplo não são melhores ou piores que outras. São, apenas, diferentes!

Faço essa simples reflexão para afirmar que quando são especificadas as competências e as habilidades para determinado teste padronizado, a matriz considera uma média das crianças, não a maior parte das crianças, mas as crianças consideradas “tipo padrão”, tipo minha neta.

O raciocínio lógico é importante, todas as crianças têm direito de desenvolvê-lo. A forma de trabalhar, desenvolver tal habilidade, porém, tem que ser no âmbito da escola, a partir da realidade em que está inserida, a partir do diagnóstico daquelas crianças. Os parâmetros curriculares são diretrizes amplas, que devem “iluminar” o trabalho a ser desenvolvido pela escola.

Vou mencionar outro exemplo relativo à habilidade motora na alfabetização. A criança mora em uma comunidade e ali enfrenta uma série de obstáculos: subir imensas escadarias, andar/correr por vielas sem nenhum calçamento, e outros obstáculos físicos que fazem parte do seu cotidiano. Essa criança solta uma pipa maravilhosamente. Agora, quando essa criança vai para a escola, e se essa escola não está preparada para analisar e perceber as diferenças, os professores podem fazer a seguinte análise: “Ela não tem habilidade motora fina para segurar no lápis, então, essa criança não atingiu o nível desejado para iniciar o processo de alfabetização.” Normalmente, essa criança é, desde o início de sua escolaridade, considerada incapaz. Mas, se um menino ou uma menina de seis ou sete anos, em outras condições de vida, fosse avaliado tendo por critério “empinar uma pipa” para verificar a sua condição motora, certamente seria “reprovado”.

O que eu quero afirmar com esses exemplos é que as crianças têm experiências diferentes e podem demonstrar isso de várias formas. Quem empina pipa e quem sobe escadas e desce escadas com a velocidade que muitas crianças fazem, sem cair, que dançam samba na ponta dos pés, estão preparados para desenvolver ações que dependam de coordenação motora. As escolas, às vezes, dizem que não estão prontas para aprender. Por quê? Culpa dos professores, dos profissionais? Não, porque ficou convencionado que as crianças devem demonstrar determinados padrões previamente estabelecidos. Algumas situações a que são expostas tais crianças não fazem parte de suas vidas. Estou reforçando esses aspectos porque os testes padronizados acabam fazendo um pouco disso. Submetem a maior parte das crianças a determinadas situações que, às vezes, ela sabe o que é e teria como responder, mas aquela situação não é da sua vivência. Reafirmo: os currículos e os projetos pedagógicos não podem ficar reféns dessa forma de pensar a educação.

Construindo diagnósticos

Definido o marco referencial do projeto pedagógico em um coletivo que pensa junto, a outra etapa é a construção do diagnóstico. O que é um diagnóstico? É verificar a que distância a nossa realidade está do desejado. Uma série de instrumentos pode e deve ser utilizada para auxiliar nessa percepção.

Para melhor explicitar esse pensamento, vou me valer do relato de uma experiência que ocorreu em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, quando eu estava completando 25 anos de exercício profissional na educação básica. Resolvi deixar o nível central da Secretaria de Educação e voltar para o chão da escola, na medida em que utilizei a escola como campo de pesquisa para cursar o mestrado, o doutorado e realizar investigações diversas. Eu me sentia “devedora”. Portanto, no meu último ano de exercício profissional nesse nível de educação considerei necessário retornar à escola como supervisora educacional, e “retribuir” com conhecimentos adquiridos ao longo dessa trajetória. O que aconteceu foi parecido com o meu primeiro dia de magistério, aos 18 anos. Eu cheguei à escola considerando que tinha muito a ensinar. Aconteceu a mesma coisa. Reaprendi. Reaprendi com os colegas, reaprendi com os alunos. Foi nessa escola que vivenciei com tantos colegas, estudantes e representantes da comunidade a experiência de elaborar um projeto pedagógico participativo. Era início da década de 1990 e o projeto pedagógico ainda não fazia parte da prática das escolas. Alguns colegas, a princípio, foram contrários. Mesmo assim, iniciamos o processo. Normalmente, as reuniões da escola eram marcadas durante a semana. Em decorrência, a frequência dos responsáveis era baixa. Então, surgiu a proposta: “Vamos marcar no domingo?” O grupo conversou com a direção da escola sobre uma forma de compensar o domingo. Tudo acordado, foi realizada uma intensa mobilização junto aos alunos, aos responsáveis, à comunidade próximo à escola. No dia marcado para o primeiro encontro, a equipe organizadora colocou no pátio da escola cerca de 30 cadeiras, pois a expectativa de participação não ultrapassava esse número. Os convites foram alargados, também, para todos os profissionais da escola – inspetor, merendeira, apoio administrativo, supervisores, orientadores, direção, além da representação de alunos. Anteriormente, a equipe realizou reuniões com os responsáveis, por turma, e foram escolhidos representantes. Da mesma forma, houve reunião com os estudantes e seus representantes escolhidos por meio de votação. Conclusão: no dia da reunião tivemos que acrescentar cadeiras porque o número de participantes foi muito além do esperado. Houve a apresentação da proposta de construção participativa do projeto para a escola e a sua metodologia. Com a palavra disponibilizada a todos, começou a discussão. Inicialmente, só os professores falavam. A participação dos estudantes parecia tímida, a princípio. Tinham receio da crítica ou das sanções dos professores.

Próximo ao término previsto para a reunião, uma merendeira levantou timidamente o braço. Ela já queria falar anteriormente, mas a coordenação do encontro não havia percebido. Era como se ela fosse invisível. Sua participação só ocorreu porque a merendeira sentiu-se provocada, ofendida, injustiçada. Alguns professores começaram a dizer que depois do recreio era impossível dar aula porque as turmas chegavam atrasadas em sala. A culpa

acabou saindo do aluno e passou a ser uma responsabilidade dos inspetores e da merendeira. A merendeira afirmou, um pouco insegura: “Realmente, a merenda atrasa, e atrasa muito. Mas, eu já falei com a Dona Fátima (diretora à época) que precisa colocar um relógio na parede para a gente controlar o tempo. Além disso, nós somos poucos funcionários e precisamos ao mesmo tempo fazer a comida e servir aos alunos. Paramos para lavar as canecas, os pratos e os talheres e aí forma a fila. Depois, voltamos para servir novamente, isso sem contar que a pia é pequena e entope, e quando entope vaza, e aí temos que limpar o chão.” A merendeira completou: “E eu quero dizer que nós podemos também contribuir para falar alguma coisa sobre os alunos, porque quando eles vão merendar, nós observamos, nós vemos uma série de coisas, o que eles gostam e não gostam.”

Aquele momento tornou-se histórico para todos os que ali estavam. A partir daquele instante, iniciou-se, verdadeiramente, a construção do projeto da escola. Foram realizadas diversas reuniões, com intensa participação de todos os envolvidos, com as pessoas sentindo maior liberdade para expressar seus pensamentos, sem críticas. Não foi tarefa fácil, mas o grupo aprendeu a escutar, a respeitar as diferentes opiniões. Antes, o professor chegava e se dirigia para a turma, preocupado em cumprir todo o programa de sua matéria. Poucos eram os encontros coletivos, com exceção das reuniões do conselho de classe. Temas importantes como o da diversidade, o da tolerância, passaram a ser discutidos.

Conclusão

O currículo dessa escola começou a ser repensado a partir da construção coletiva do projeto político-pedagógico, que apontou uma concepção de escola, desenhou um diagnóstico e definiu ações para todos os setores da escola, e de como se daria o acompanhamento e a avaliação da proposta. Reafirmamos, portanto, que cada escola é única, com as suas possibilidades e fragilidades. São, portanto, incomparáveis.

O ato de construir coletivamente o projeto pedagógico e a proposta curricular da escola pressupõe, principalmente, acreditar que é possível alcançar o sonho, o ideal, a utopia desenhada. Pressupõe apostar no potencial do professor e do estudante. Acreditar significa oferecer ao estudante e aos profissionais da educação as oportunidades de vivenciar experiências significativas que possibilitem a abertura para o novo, para o inusitado, para a superação, que envolve esperança (marco de referência), lucidez (percepção da realidade) e ação (tomada de decisão).

Concluo com as palavras do grande poeta Carlos Drummond de Andrade:

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho os meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Referências

ANDRADE, Carlos D. **Antologia poética**. 67. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água, 2010.

Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 27-39, jan./jun. 2014.