

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

VIVIANE VAZ DE SOUSA

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO
MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA: perspectivas e desafios**

JUIZ DE FORA
2013

VIVIANE VAZ DE SOUSA

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO
MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA: perspectivas e desafios**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Prof. Dra. Beatriz de Basto
Teixeira

JUIZ DE FORA
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

VIVIANE VAZ DE SOUSA

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA: perspectivas e desafios

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em 22/01/2013.

Prof. Dra. Beatriz de Basto Teixeira
Membro da banca - Orientador(a)

Prof. Dra. Paula Lessa Batista
Membro da banca Externa

Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 22 de janeiro de 2013.

Ao meu amado sobrinho Nicolás, por me mostrar, com o seu olhar de criança, que a alegria está nas coisas simples da vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a Beatriz de Basto Teixeira, a quem muito admiro pela sabedoria e competência. Seus apontamentos foram fundamentais para o meu trabalho;

Aos professores Eduardo Salomão Condé e Márcio Fagundes Alves, componentes da minha banca de exame de Qualificação de Mestrado, pelas enriquecedoras contribuições proporcionadas;

Às Assistentes de Suporte Acadêmico Ana Paula de Melo Lima, Núbia Schapper e Rafaela Reis Azevedo pela competência, disposição, orientação, paciência, profissionalismo e incentivo. Tenho certeza de que esses ensinamentos estarão sempre presentes ao longo da minha trajetória;

Aos professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seriedade e competência com que executaram a proposta curricular do curso;

Aos funcionários do CAEd, pela eficiência e pela disposição em auxiliar sempre que necessário;

À Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro por investir na formação continuada de seus profissionais;

À Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do CECIERJ, aos técnicos da SEEDUC e da Diretoria Regional Pedagógica Centro Sul por prestarem informações sobre o tema estudado por mim;

Aos profissionais da escola pesquisada, em especial à equipe gestora, que tornaram possível este trabalho. Muito obrigada!

À minha mãe, Maria Catarina, pelo amor incondicional e pelos ensinamentos da vida;

Aos meus amados irmãos, Valdenilson e Valdineia, também professores, pela presença constante em todos os momentos da minha vida. Amo vocês!

Ao José Adilson, minha paixão, pela paciência, incentivo, compreensão e apoio incondicional, inclusive nos períodos de ausência.

Aos meus familiares, em especial meu cunhado Pierre, a quem muito admiro, pela paciência em ouvir, nos almoços de domingo, a discussão sobre a qualidade da educação pública;

À amiga Sandra Cordebelle, ex-diretora da E.M. João Guimarães Rosa, com quem aprendi muito sobre gestão escolar;

Às amigas Márcia Guedes, Luciane Souza e Maria Andrade que fizeram parte de minha trajetória acadêmica e pessoal. Obrigada por poder contar sempre com vocês!

Às amigas Claudia Andrade, Eleonora de Paula e Renata Formagio, companheiras de turma e parceiras, que compartilharam a alegria e a “dor” de cursar o mestrado numa modalidade inovadora;

Enfim, meu agradecimento a todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho, para o meu projeto de vida pessoal e profissional;

Muito obrigada a todos vocês!

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”. Paulo Freire

RESUMO

Este presente trabalho, intitulado “O papel do gestor escolar na implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa: perspectivas e desafios”, refere-se a um estudo de caso e tem por objetivo analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, visando investigar de que forma o gestor escolar divulga e acompanha o desenvolvimento da política curricular no processo educativo. A intenção dessa análise é a elaboração de um Plano de Ação Educacional que possa contribuir para o contexto de implementação da política curricular na escola. O Currículo Mínimo constitui-se em um dos programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2011 para melhorar o desempenho escolar dos alunos e estudar o papel do gestor escolar nesta pesquisa decorre do fato de as políticas educacionais agregarem, em sua concepção, a ideia de responsabilização. A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo foi a análise do conteúdo dos documentos oficiais (federais e estaduais) e de registros da escola (atas de reuniões, portfólios e boletins pedagógicos), observação participante no ambiente escolar acompanhada de anotações de campo e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora (diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica), com as professoras de Língua Portuguesa, com a Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e com os técnicos da Diretoria Regional e da Secretaria de Educação. Para a análise dos dados, autores como Alice Lopes, Beatriz Teixeira, Gimeno Sacristán, Maria Helena Castro e Sergio Tiezze, na área de currículo, e Ana Carolina Canegal, Heloísa Lück, Marcelo Burgos e Vitor Paro, na área de gestão, compõem o referencial teórico deste trabalho. A pesquisa apontou que é necessário envolver o gestor escolar na discussão do currículo e, com isso, a finalidade do Plano de Ação Educacional centraliza-se na formação continuada dos profissionais responsáveis pela implementação da política curricular no âmbito da escola.

Palavras-chave: Currículo Mínimo. Gestão Escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled “the role of the school manager in the implementation of the basic curriculum on Portuguese Language: perspectives and challenges”, refers to a case study and has as its goal to analyze the implementation of the basic curriculum on Portuguese Language of secondary education in a public school in the state of Rio de Janeiro, aiming to investigate in what way the school managers divulges and follows the development of the curriculum policy in the education process. The intention of such analysis is to elaborate an Educational Action Plan that may contribute to the context of the curricular policy’s implementation. The Basic Curriculum is one of the programs developed by the Secretariat of Education of the State of Rio de Janeiro in 2011 to improve the academic performance of the students and studying the role of the school manager in this research is due to the fact that educational policies encompass, in their conception, the idea of accountability. The research methodology utilized in this study was the analysis of the content of official documents (federal and state level) and of school registers (minutes, portfolios and pedagogical bulletins), participative observation in the school environment followed by field notes and semi-structured interviews with the management team (principal, deputy principal, pedagogical coordinator), with Portuguese Language teachers, with the Head of the Elaboration Team of Portuguese Language Basic Curriculum, and with technicians of the Regional Directory and Education Secretariat. In order to analyze such data, authors such as Alice Lopes, Beatriz Teixeira, Gimeno Sacristán, Maria Helena Castro e Sergio Tiezze, in the field of curriculum, and Ana Carolina Canegal, Heloísa Lück, Marcelo Burgos and Vitor Paro, in the management field, compose the theoretical background of the study. The research pointed to the necessity of involving the school manager in the discussion concerning the curriculum and, as such, the goal of the Educational Action Plan is centered in the continued formation of the professionals responsible for the implementation of curricular policies at school level.

Key words: Basic Curriculum. School Management. Secondary Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Níveis de Acompanhamento.....	39
Figura 2 – Programa “Comunidade Colaborativa”.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio – 2011.....	63
Gráfico 2 – Resultado do Indicador de Fluxo – Ensino Médio – 2011.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fluxo Escolar – 2010 – Anos Finais do Ensino Fundamental – Rio de Janeiro.....	88
Tabela 2 – Fluxo Escolar – 2010 – Ensino Médio – Rio de Janeiro.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vetores gerais no trabalho de formulação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa.....	34
Quadro 2 – Língua Portuguesa e Literatura - 2º ano do Ensino Médio – 1º bimestre.....	106
Quadro 3 - Programa Comunidade Colaborativa – 1ª etapa.....	139
Quadro 4 - Programa Comunidade Colaborativa – 2ª etapa.....	145

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IF	Indicador de Fluxo
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
POP	Procedimento Operacional Padrão
PPP	Projeto Político Pedagógico
RADM	Relatório de Análise de Desvio de Meta
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. POLÍTICA CURRICULAR: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO	23
1.1. As ações da SEEDUC para a melhoria do desempenho escolar	25
1.2. Uma proposta curricular para o Estado.....	30
1.3. A implementação do Currículo Mínimo: o caso de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.....	35
1.4. Os participantes da pesquisa na compreensão e execução da política curricular	40
1.4.1. O diálogo com os profissionais responsáveis pela formulação da política curricular no âmbito da SEEDUC	41
1.4.2. O diálogo com os técnicos da Diretoria Regional	51
1.4.3. O diálogo com a equipe gestora	56
1.4.4. O diálogo com as professoras.....	65
2. POLÍTICA CURRICULAR E GESTÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES.....	69
2.1. A liderança da diretora na implementação da política curricular	74
2.2. A rotina da diretora e o seu envolvimento com a gestão pedagógica do currículo	95
2.3. A formação da diretora para compreender as dimensões da política curricular	116
3. O LUGAR DA AÇÃO: A GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO.....	130
3.1. As evidências do caso de gestão.....	131
3.2. A proposta de intervenção	133
3.2.1. A primeira etapa do Programa “Comunidade Colaborativa”	136
3.2.2. A segunda etapa do Programa “Comunidade Colaborativa”	140
3.3. Política Curricular e Gestão Escolar: algumas considerações.....	147
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

Durante o processo de democratização no Brasil, a prioridade foi garantir vaga para todos na escola, uma vez que, ao longo de nossa história, o acesso à educação escolar era para poucos. Agora, nas duas últimas décadas, com a quase universalização do Ensino Fundamental, é chegada a hora de discutir o aprendizado, ou melhor, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, na concepção de Castro e Tiezze (2004), a avaliação em larga escala, instituída a partir da década de 1990 pelo Ministério da Educação (MEC) e ampliada fortemente nos anos seguintes, contribuiu enormemente para a reformulação de políticas educacionais por oferecer para as unidades de federação, gestores públicos e educadores um diagnóstico sobre o ensino ministrado em cada município e escola.

Os resultados da avaliação em larga escala colocaram em pauta a discussão de vários aspectos da educação brasileira, mas um que tem merecido principal destaque é a mobilização ocorrida nas escolas e nas secretarias de educação por uma reorganização da proposta pedagógica traduzida na proposição de um currículo que visa à possibilidade de sucesso nas avaliações educacionais. Na verdade, há uma preocupação dos formuladores de políticas educacionais em estabelecer um alinhamento entre o currículo e os programas de avaliação externa em busca de melhor desempenho escolar dos alunos (CASTRO; TIEZZE, 2004).

Para Brooke (2011)¹, pesquisas sobre reformas na Educação Básica apontam que, quando não há um alinhamento entre os conteúdos curriculares, o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e as matrizes de referência, o sistema de avaliação se esvazia de sentido para a comunidade escolar e, com isso, o foco deixa de ser o processo, as condições em que se ensina e se aprende, e passa a ser apenas a análise do produto; nesse caso, o resultado que se traduz na leitura de dados estatísticos. Para esse mesmo autor, é necessário estabelecer um diálogo entre educadores, currículo e avaliação em prol da melhoria da qualidade do ensino.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) criou, desde 2008, o seu programa de avaliação estadual, o Sistema de

¹ Entrevista concedida aos tutores do Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública na disciplina Temas de Reforma II. Disponível em: <www.ppgp.caedufjf.net>. Acesso em: 19 de setembro de 2011.

Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), com base na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entretanto, somente no ano de 2010, iniciou a discussão de um currículo enfatizando o que deveria ser ensinado em cada etapa da Educação Básica. Isso porque o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², indicador que estabelece metas de desempenho bianuais para cada escola e rede de ensino do país, sinalizou um baixo desempenho dos estudantes nas avaliações elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como um alto índice de reprovação, em especial no Ensino Médio (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2011).

Considerando uma série temporal, os resultados observados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ para o Estado do Rio de Janeiro são preocupantes: em 2007, o 5º ano do Ensino Fundamental atingiu a meta que seria de 3.8. Já em 2009, obteve o índice 4.0, quando a meta seria de 4.1; em 2007, o 9º ano do Ensino Fundamental atingiu a meta que seria de 2.9; contudo, em 2009, não ultrapassou a meta de 3.1; a 3ª série do Ensino Médio, em 2007, atingiu 2.8 e no ano de 2009 se manteve com o mesmo índice, quando a meta seria de 2.9. No IDEB de 2011, divulgado no segundo semestre de 2012, apenas o Ensino Médio atingiu a meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC).

Ao analisar o resultado do IDEB do Ensino Médio no ano de 2011, modalidade de ensino que se constitui no foco de estudo deste trabalho, a SEEDUC revelou que a rede estadual subiu onze posições⁴, saindo da 26ª para a 15ª e, com isso, o Estado do Rio de Janeiro foi, ao lado do Estado de Goiás, a unidade de federação que obteve um avanço significativo, principalmente na redução do nível de abandono escolar. Já no indicador de proficiência que mede a aprendizagem dos

² O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. O indicador é calculado com base nas médias de desempenho nas avaliações diagnósticas organizadas pelo INEP e as taxas de aprovação de cada escola e rede de ensino. O propósito é que até 2022 o Brasil atinja a média 6,0, índice estabelecido com referência nos resultados obtidos pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 20 de novembro de 2012.

³ Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/>> . Acesso em: 10 de outubro de 2012.

⁴ Notícia divulgada no sítio da SEEDUC/RJ: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 30 de agosto de 2012.

alunos, o Rio de Janeiro foi o Estado que mais avançou entre todos os Estados da federação com desempenho insatisfatório nos anos anteriores no Ensino Médio.

Para os técnicos da SEEDUC, a melhora no IDEB⁵, ainda que pequena, é decorrente das ações implementadas desde o início do ano letivo de 2011 e, dentre elas, destacam a implementação do Currículo Mínimo, acompanhada da avaliação diagnóstica bimestral (SAERJINHO) e da adoção do planejamento estratégico, denominado de Gestão Integrada da Escola (GIDE)⁶. Frente a isso, cabe destacar que ainda não houve um estudo aprofundado para investigar o impacto dessas ações no resultado do IDEB. Na verdade, ao considerar o número de variáveis que podem interferir no processo educativo, é difícil avaliar a contribuição de uma política implementada recentemente no desempenho escolar dos alunos, haja vista que o Currículo Mínimo foi implementado no início do ano de 2011 e os alunos foram submetidos à avaliação externa no final do mesmo ano letivo.

Nesse contexto, é trazido para o centro da discussão o que se ensina e o que se aprende na escola e é acentuada a responsabilidade dos educadores com os resultados educacionais de seus alunos. Com isso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, num momento histórico em que a ampliação do acesso à educação básica coloca o desafio da permanência do aluno no sistema escolar acompanhada da garantia da aprendizagem.

É importante ressaltar ainda que o objetivo desta pesquisa não é somente a análise dos dados coletados, mas também a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), ou seja, uma proposta de intervenção que possa auxiliar na implementação da política curricular, por se tratar de um Mestrado Profissional em

⁵ No dia 31 de agosto de 2012, o governador, o vice-governador e o secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro realizaram uma reunião com os profissionais da educação para discutirem os resultados obtidos no IDEB do Ensino Médio e citaram que “a melhora foi possível graças ao conjunto de ações estratégicas, colocadas em prática ao longo da atual gestão”. Informação disponível em: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 13 de setembro de 2012.

⁶ Sistema gerencial com foco em melhores resultados. Parte do diferencial do programa, de acordo com Maria Helena Pádua Coelho Godoy (2009, s/p), “pode ser credenciado à integração dos aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais. Essa integração foi possível depois de um estudo detalhado, desenvolvido pelo INDG e apoiado pela Fundação Brava sobre os instrumentos de gestão (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica), utilizados em toda a rede de ensino de escolas públicas de Ceará no período de 2001 a 2006.”

Gestão e Avaliação da Educação Pública que foi concebido, preferencialmente, para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos da educação básica numa perspectiva de exercer um efeito multiplicador na gestão da escola ou na gestão dos sistemas de ensino.

Não perdendo de vista que a discussão de uma política curricular abrange diferentes dimensões, podendo tratar desde a formação dos professores até a elaboração de material didático, este trabalho buscou investigar qual é o papel do gestor escolar, junto com a sua equipe no âmbito da escola, na interpretação, divulgação e execução do que está prescrito nos documentos oficiais da Secretaria de Educação.

A escolha em investigar o papel da gestão escolar na implementação da política curricular está associada ao fato de que, nos últimos anos, pesquisas nacionais e internacionais têm sinalizado que a qualidade do ensino também está associada à liderança de quem dirige a escola. A maneira como o gestor escolar da instituição de ensino lida com a implementação de uma política curricular de caráter obrigatória – se conhece o documento, se acompanha o seu desenvolvimento para a prática da sala de aula, se discute o documento com a sua equipe, se acompanha o processo ensino-aprendizagem – pode apontar alguns caminhos para compreender de que forma o currículo oficial é interpretado e praticado no contexto escolar.

Uma das possibilidades de se conhecer o processo de efetivação de uma política curricular, mesmo que parcialmente, seria o desenvolvimento de um estudo de caso. Pelo fato de o Programa de Mestrado Profissional ter como finalidade uma proposta de intervenção, a utilização dessa técnica de coleta de dados justifica-se, nesta pesquisa, pelo fato de ser uma ferramenta que possibilita investigar a problemática com maior precisão e assim “capturar a complexidade do processo de formulação e interpretação de políticas” (MAINARDES, 2006, p.61). Ao analisar o que realmente acontece num determinado ambiente, é possível intervir com maior clareza, uma vez que torna-se possível refletir “sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p.50).

Por essa razão, nesta pesquisa, acredita-se que, para analisar a implementação do Currículo Mínimo em toda a sua complexidade no ambiente escolar, a opção pela abordagem qualitativa seja mais coerente, uma vez que “os

métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETE, 1999, p. 63).

Assim sendo, para realizar a investigação, foi escolhida uma escola da rede estadual de ensino localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, constituindo-se num estudo de caso na dimensão da gestão escolar. A opção pela instituição que aqui será denominada de Escola Estadual “Novos Caminhos”⁷ se deve ao fato de ser uma unidade de ensino que não acompanho na função de Professor Inspetor Escolar. Não quis escolher nenhuma das quatro escolas públicas que supervisiono para evitar possíveis suposições a partir da minha experiência cotidiana com os sujeitos da pesquisa. Com isso, inicialmente, não tive como referência para a escolha da escola nenhum indicador educacional específico. O que fiz foi visitar as escolas que não acompanho no exercício de minha função e assim, depois de conversar com os diretores de cada uma sobre os objetivos da pesquisa, optei por aquela que demonstrou interesse em discutir os resultados do trabalho após a defesa da dissertação.

Definido o objetivo do trabalho e o ambiente a ser pesquisado, o desafio a ser superado passou a ser o de conseguir as informações que possibilitariam a exploração do tema a ser estudado. A investigação, um estudo de caso, foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2011 e se deu a partir da análise das legislações instituídas pela SEEDUC que abordam política curricular e gestão escolar, de materiais produzidos pela referida escola, entrevistas e observação participante acompanhada de anotações de campo.

Em um primeiro momento, senti a necessidade de conhecer, de forma mais densa, os documentos oficiais que tratavam especificamente de política curricular. O meu ponto de partida foram as informações contidas nas legislações federais e estaduais e não tive como intenção hierarquizar as instâncias governamentais, mas verificar a inter-relação dos contextos (MAINARDES, 2006), uma vez que o Currículo Mínimo tem como pressuposto as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O passo inicial para essa fase foi recorrer ao meio eletrônico, especialmente aos *sites* do MEC e da SEEDUC. Nesses espaços, foram encontrados não só as

⁷ Os nomes utilizados nesta pesquisa serão pseudônimos com o intuito de resguardar a identidade da instituição e dos participantes.

legislações, como também dados estatísticos, relatórios de pesquisas e notícias. Por conseguinte, ao fazer esse levantamento bibliográfico, busquei novas fontes de informação além daquelas já lidas ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica, o que resultou no encontro de diversos artigos científicos que tratavam especificamente de currículo, além de outros, tais como gestão escolar e avaliação em larga escala.

Para dar prosseguimento à investigação, iniciei o trabalho de campo. Primeiramente, tive como preocupação examinar os documentos produzidos pela escola: projeto político-pedagógico, atas de reunião pedagógica, atas de reunião de pais, portfólios dos projetos pedagógicos, boletins pedagógicos das avaliações externas e relatório de desvios de metas do planejamento estratégico. A intenção foi verificar as possíveis interferências das diretrizes oficiais instituídas pela SEEDUC no contexto da prática. Em seguida, deu-se o processo de observação participante no ambiente escolar, acompanhada de anotações de campo, com o intuito de captar elementos da ação cotidiana que não são evidenciados verbalmente.

Outra ferramenta utilizada nesta pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, procurei elaborar um roteiro, constante no anexo, que possibilitasse verificar como as metas indicadas pela SEEDUC no ano de 2011 para a implementação do Currículo Mínimo foram recebidas na escola pela ótica dos atores envolvidos no processo e de que forma essas metas se traduziram em ações para a melhoria dos resultados. Embora se tenha feito um roteiro semiestruturado, em que constavam as questões a serem discutidas, foi adotada uma postura bastante flexível, de modo que o entrevistado ficasse à vontade para manifestar sua opinião sobre cada assunto tratado, o que possibilitou um diálogo bastante produtivo. Para Mainardes (2006, p.7):

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Partindo desse pressuposto, as entrevistas foram realizadas com os membros da equipe gestora (diretoras e a coordenadora pedagógica), a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) e as professoras de Língua Portuguesa que lecionam para a última etapa da Educação Básica. Esses sujeitos foram escolhidos para a entrevista

por entender que estão diretamente ligados ao processo de implementação da política curricular. Cabe destacar que, posteriormente, entrevistei os técnicos da SEEDUC envolvidos diretamente no processo de formulação da política curricular, ou melhor, na elaboração do material que chegou até às escolas.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O capítulo 1 destinou-se a descrever o processo de implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Já o segundo capítulo configurou-se na análise do processo de implementação descrito com base no referencial teórico sobre currículo e gestão escolar. A participação da gestão escolar no processo de implementação da política foi fundamentada no diálogo com os sujeitos da escola e nos fatos observados no cotidiano da instituição. Assim, a partir das informações descritas no capítulo 1, foram apontados os fatores que colaboram e interferem na implementação da política curricular, especialmente no que diz respeito à atuação da gestora escolar nesse processo.

Por fim, no terceiro e último capítulo, o objetivo foi construir um Plano de Ação Educacional (PAE), a partir do contexto pesquisado, que contribua para a diretora escolar superar as dificuldades apresentadas no cotidiano para implementar a política curricular, de forma a oferecer subsídios teóricos e práticos para acompanhar as consequências das práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. É necessário sinalizar que a pesquisa restringiu-se a uma unidade escolar e, com isso, o Plano de Ação Educacional apresentado nesta dissertação contempla as necessidades de um contexto específico. Assim, sua proposição não se constitui em ações pautadas na problemática educacional em caráter amplo, embora possa subsidiar o trabalho de outros gestores escolares na gestão pedagógica de uma política curricular, desde que seja considerada a especificidade existente em cada contexto.

1. POLÍTICA CURRICULAR: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública que fica localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro através de um estudo de caso. Optei em pesquisar uma escola que fica na região em que exerço a função de Professor Inspetor Escolar, no entanto, a mesma não faz parte do grupo de instituições de ensino que supervisiono no exercício de minha função profissional. Pretendo, neste capítulo, descrever as questões essenciais que estão relacionadas com o caso de gestão deste trabalho.

Inicialmente, apresentarei um panorama de como essa política foi proposta e os principais motivos que impulsionaram a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no processo de formulação e implementação do Currículo Mínimo. Em seguida, serão descritos dados da pesquisa que traduzem o desafio de implementar no cotidiano escolar o que está prescrito nos documentos oficiais. Busquei compreender esse processo sob a ótica de diferentes sujeitos que estão envolvidos na execução e supervisão do programa. Para isso, realizei entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), com as professoras de Língua Portuguesa, com a Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do CECIERJ e com os técnicos da Diretoria Regional e da Secretaria de Educação; fiz também uma análise documental e observação participante no ambiente escolar.

Sendo assim, neste primeiro capítulo, o caso será descrito com o propósito de compreender quais fatores da realidade promovem ou dificultam a apropriação da política curricular pela escola pesquisada e sua relação com a dimensão da gestão escolar, ou seja, as atribuições que se colocam para um gestor escolar⁸ na efetivação de uma política instituída pela Secretaria de Educação. Para isso, o capítulo 1 constitui-se de quatro seções. A primeira seção trata da proposição

⁸ A palavra gestor está sendo usada neste trabalho para designar o diretor escolar e a expressão equipe gestora está englobando, na dimensão da escola, o diretor, o diretor adjunto e a coordenação pedagógica. A mudança terminológica de diretor para gestor é decorrente do contexto social que espera uma nova postura desse profissional no contexto escolar. Nas palavras de Lück (2000, p 15) “Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica”.

curricular em conjunto com outras ações formuladas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) em prol da qualidade do ensino. Logo em seguida, a segunda seção apresenta a proposta curricular instituída para as escolas da rede pública estadual. Já a terceira seção investiga a implementação do Currículo Mínimo no contexto pesquisado e a última seção aborda de que forma os atores do contexto pesquisado interpretaram o documento e implementaram a política curricular no Ensino Médio.

Cabe ainda esclarecer a escolha em analisar a implementação do Currículo Mínimo da disciplina de Língua Portuguesa na dimensão do Ensino Médio. A minha atenção será destinada ao desenvolvimento do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa por acreditar que, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante quinze anos e atualmente exercendo a função de especialista em educação, a linguagem tem se configurado num problema para que os alunos alcancem êxito na aquisição dos outros saberes escolares. Ao analisar os resultados das avaliações em larga escala, em especial do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) nos últimos anos, ainda é possível constatar um percentual elevado de alunos de 15 anos de idade ou que tenham oito anos de escolaridade no nível 1 de proficiência⁹ apresentando um domínio restrito das habilidades e competências necessárias para enfrentar com sucesso tarefas que envolvam a leitura e a escrita no seu dia a dia.

Sem contar que, desde o início da década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro de discussão para especialistas na área de linguagem que pressupõem a necessidade de refletir sobre uma concepção de língua enquanto prática social, que implica garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos para produzir e entender textos orais e escritos nas mais diferentes situações comunicativas (BRASIL. MEC, 1997).

Já a análise da implementação do Currículo Mínimo para as três séries do Ensino Médio deve-se ao fato de que essa última etapa da Educação Básica recebe, nos últimos anos, uma atenção especial por parte dos formuladores de políticas

⁹ No PISA para a avaliação da leitura são considerados cinco níveis de proficiência com a descrição das habilidades/competências que os alunos são capazes de realizar. Vale ressaltar que o programa não classifica alunos, mas produz pontuações agregadas dos estudantes que se convertem em pontuação de um país. A ideia principal é saber sobre o desempenho acadêmico do sistema educacional de um país. Disponível em: <<http://www.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>> Acesso em: 31 de maio de 2012.

públicas, uma vez que apresenta sérios problemas no desempenho e no fluxo escolar, envolvendo alto índice de repetência e evasão, o que não é diferente no Estado do Rio de Janeiro.

1.1. As ações da SEEDUC para a melhoria do desempenho escolar

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apurado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, sinalizou o baixo desempenho dos alunos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro na avaliação externa nacional em comparação com outros estados brasileiros. No caso do Ensino Médio, a situação foi ainda mais preocupante, pois a rede estadual manteve-se com o índice 2.8 durante os três anos em que foi avaliada, sendo que, no ano de 2009, não atingiu a meta projetada de 2.9. Foi o segundo pior índice do país, o que gerou uma grande preocupação para os formuladores de políticas educacionais¹⁰.

Na verdade, a política curricular que se analisa neste trabalho constitui-se em um dos programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2011 e, de fato, o desempenho insatisfatório do Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) impulsionou a SEEDUC a não só prescrever um currículo para toda a rede estadual, mas também a adotar outras ações em conjunto com a política curricular que pudessem monitorar o processo educativo, a saber: o planejamento estratégico (Gestão Integrada da Escola) e a avaliação diagnóstica bimestral (SAERJINHO).

Assim sendo, no dia 07 de Janeiro de 2011, foi publicado em Diário Oficial o Decreto N° 42.793 de 06 de Janeiro de 2011¹¹, que estabeleceu programas para o aprimoramento e a valorização dos servidores públicos, a partir da definição de diretrizes, levando-se em conta a realidade das escolas e suas demandas, para que a educação pública estadual atinja seus patamares através da adoção de medidas

¹⁰ Para Lück (2011, s/p) “Uma política pública educacional constitui-se em um conjunto de ações do Estado que visa o atendimento às necessidades educacionais dos cidadãos, de modo que seus efeitos incidam diretamente sobre eles e sobre os aparatos institucionais apenas como meio. A sua formulação acontece, pois, em um processo extremamente complexo, que envolve, por parte dos tomadores de decisão, uma compreensão abrangente das problemáticas envolvidas, assim como uma perspectiva do impacto desejado e também da possibilidade do resultado não desejado da sua implantação na realidade escolar”.

¹¹ Legislação consultada no sítio da SEEDUC/RJ: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

que propiciem o alcance, pelas escolas, das metas propostas pelo Ministério da Educação.

Nessa legislação, foram mencionados seis capítulos pelo Governo do Estado, que tratam dos seguintes programas: avaliação externa estadual; bonificação por resultados para os servidores das escolas que atingirem as metas estabelecidas; processo seletivo para preenchimento das funções e cargos em comissão estratégicos - diretores regionais, diretores de unidades escolares e coordenadores pedagógicos; formação de professores em parceria com as universidades públicas para qualificação e atualização; a avaliação de competências com o objetivo de monitoramento sistemático da atuação do servidor e, finalmente, no sexto capítulo, é abordado o Currículo Mínimo com os seguintes critérios¹²:

A definição do currículo mínimo deverá expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos; ser definido pela Secretaria de Estado de Educação com a participação de representantes da classe de professores; a Secretaria de Estado de Educação divulgará e implementará o Currículo Mínimo gradativamente, devendo esse processo ter início em 2011; após implantado, a Secretaria de Estado de Educação deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do Currículo Mínimo, possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2011, p.3).

Vale ressaltar que, nas disposições finais da redação do Decreto, ficou estabelecido que, ao longo do ano, a SEEDUC editaria normas complementares, visando à regulamentação e à fiel observância ao disposto no documento.

Frente a isso, o que deve ser considerado, nessa perspectiva, é de que forma as políticas educacionais chegam à escola e são compreendidas pela comunidade (professores, funcionários de apoio, pais e alunos), quando se considera, principalmente, a atuação daqueles que ocupam funções diretivas no âmbito escolar e têm como responsabilidade a divulgação e o acompanhamento do que foi determinado pela Secretaria de Educação. Frequentemente, as políticas públicas em educação são percebidas como invasivas. Na concepção de Sacristán (2000), quando se trata de uma política curricular, que determina através de um Decreto o que deve ser ensinado aos alunos, a ideia de invasão é reforçada, pois fica a

¹² Os critérios foram estabelecidos no Decreto nº. 42.793 de 06 de Janeiro de 2011.

impressão de que cabe à escola apenas executar ou resistir ao que foi instituído pelo governo.

Além disso, quando os programas chegam às escolas são apropriados, muitas vezes, de maneira diversa, a partir da multiplicidade existente no contexto de cada uma delas. Há um movimento de interpretação do texto do documento sempre influenciado pela realidade de cada município, escola, sala de aula, professores e alunos. Para Sacristán (2000, p. 117):

[...] as prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração de materiais, se se ajustarem a elas, ou para realizar o controle do sistema, mas dificilmente costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de uma forma direta.

Nesse sentido, ao instituir, através do Decreto nº 42.793/2011, a política curricular a ser implementada para toda a rede de ensino, a SEEDUC teve também como propósito criar mecanismos para averiguar o cumprimento da mesma dentro das unidades escolares de forma a identificar o que dificulta e favorece a sua execução. A ideia é de que a escola que cumpre o que foi estabelecido no currículo terá maiores chances de possibilitar aos seus alunos o sucesso nas avaliações externas nacionais, uma vez que o documento estadual enfatiza as habilidades e competências instituídas pelo Ministério da Educação.

Para regular as ações pedagógicas dentro das escolas, foi necessário estabelecer um novo modelo de gestão que priorizasse o monitoramento do processo educativo. O programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi adotado pela SEEDUC em 2011, em parceria com a Consultoria INDG Tecnologia e Serviços Ltda, com objetivo de oferecer ao gestor escolar um conjunto de técnicas que pudessem auxiliá-lo a gerenciar as ações administrativas e pedagógicas no interior da escola.

De acordo com esse modelo de gestão, é preciso identificar, no contexto escolar, as variáveis que interferem negativamente na formação integral do aluno e planejar ações que possam corrigir o que está impedindo melhores resultados. Para uma análise consistente dos dados obtidos¹³ pela escola durante o diagnóstico, foi

¹³ O método adotado para a obtenção de dados durante o diagnóstico é denominado de PDCA (planejar, executar, verificar resultados e agir corretivamente) e consiste num programa com

desenvolvido pela Consultoria INDG Tecnologia e Serviços Ltda o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), que mede o desempenho da escola nos resultados tangíveis no cumprimento da sua missão.

Com isso, caberá ao gestor escolar, juntamente com a sua equipe, coletar os dados reais de sua escola de acordo com os fatores determinados pelo IFC/RS para, em seguida, propor as metas e as ações. Esse índice determina a análise dos seguintes aspectos: da avaliação interna (número de alunos aprovados, permanência na escola, alunos alfabetizados no 3º ano e adequação idade/série), da avaliação externa (desempenho no SAEB, SAERJ, ENEM e número de alunos do 3º ano do Ensino Médio aprovados em cursos de nível superior), das condições ambientais (preservação do patrimônio público, prestação de contas, convivência entre alunos, professores e funcionários) e do ensino-aprendizagem (frequência dos professores e dos alunos, presença dos pais em reuniões de resultados, atratividade das aulas, recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, cumprimento do currículo e execução dos planos de curso).

Para auxiliar o gestor escolar na elaboração do planejamento estratégico da Gestão Integrada da Escola (GIDE), foi criada a função do Integrante do Grupo de Trabalho (IGT)¹⁴, através da Resolução SEEDUC nº 4646 de 22 de novembro de 2010¹⁵, que atua na orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar. Os servidores que compõem o Grupo de Trabalho foram selecionados através de processo de seleção interna, atendendo aos seguintes requisitos: pertencer ao quadro de pessoal efetivo da Secretaria de Estado de Educação; ter, no mínimo, cinco anos, em períodos contínuos ou alternados, computados em regência de turma, coordenação pedagógica, direção de escola, assistente de direção ou

indicadores pré-definidos que devem ser observados no cotidiano da escola. Após o diagnóstico, os dados coletados são inseridos nesse programa que realiza cálculos, os resultados são gerados automaticamente e são acompanhados de faróis que caracterizam os resultados obtidos. Os faróis do aplicativo são assim traduzidos: cor verde (resultado satisfatório), cor amarela (resultado que merece atenção) e a cor vermelha (resultado insatisfatório). Com base nessas informações, a gestão escolar e sua equipe devem elaborar o plano de ação (GODOY; MURICI, 2009).

¹⁴ O IGT recebeu um treinamento específico para a aplicação do método PDCA (Método Gerencial de Solução de Problemas) e uma de suas funções é promover a formação do gestor e de sua equipe, assim como supervisionar o desdobramento do programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) para a prática.

¹⁵ Legislação consultada no sítio da SEEDUC/RJ: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

orientação educacional, possuir ensino superior e, preferencialmente, curso de especialização em gestão.

Esse pacote de medidas, instituído a partir de janeiro de 2011, contempla diversos indicadores educacionais. No entanto, a SEEDUC, com o intuito de acompanhar continuamente a evolução do processo ensino-aprendizagem e pensar em alternativas de intervenção, desenvolveu as avaliações bimestrais externas que denominou de SAERJINHO, atreladas à implementação do Currículo Mínimo. Assim, o professor deve trabalhar os conteúdos estabelecidos no currículo para cada período letivo e, ao final do bimestre, além das avaliações planejadas pela escola, o aluno será submetido a uma avaliação diagnóstica externa para verificar quais habilidades e competências foram desenvolvidas.

Os resultados do SAERJINHO são fornecidos por meio de um sistema *online*, possibilitando rapidez na obtenção de dados diagnósticos. As avaliações são vinculadas aos conteúdos/habilidades que compõem a parte obrigatória do Currículo Mínimo em Língua Portuguesa e Matemática. As provas são aplicadas apenas para o Ensino Regular no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A avaliação é obrigatória para todas as escolas que ofertem ensino regular. Para fins de acompanhamento das metas, a porcentagem mínima de participação de alunos é de 80% para cada turma da unidade escolar no turno diurno e de 70% para cada turma no turno da noite (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2011).

Dessa forma, uma atividade inerente à gestão escolar tem sido o monitoramento do processo educacional que se desdobra em acompanhar a execução do Currículo Mínimo e analisar os resultados junto com a equipe, a partir do suporte do Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) na avaliação diagnóstica. É necessário detectar as dificuldades dos alunos na assimilação dos conteúdos e fornecer aos professores condições administrativas e pedagógicas para o desenvolvimento de suas aulas. Para Lück (2011, p. 15-16):

A equipe técnico-administrativa tem como função precípua coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educandos e promoção do seu desenvolvimento.

Diante do exposto, muitas são as ações propostas pela SEEDUC com foco na melhoria dos resultados. A implementação do Currículo Mínimo é uma delas e, pelo fato de influenciar diretamente no desempenho escolar dos alunos, tem sido um dos aspectos que devem ser acompanhados constantemente pelos gestores escolares após a adoção do planejamento estratégico e da avaliação diagnóstica. Uma questão que não pode ser ocultada na descrição do caso refere-se ao fato de que as unidades de ensino que mantiverem seu foco no alcance das metas estabelecidas serão bonificadas de acordo com os critérios estabelecidos na Resolução SEEDUC nº 4768 de 7 de fevereiro de 2012, pois a finalidade é recompensar os servidores pela realização do trabalho em equipe e obtenção de melhores resultados no desempenho escolar dos alunos.

1.2. Uma proposta curricular para o Estado

A proposta do Currículo Mínimo, como já foi sinalizada anteriormente, tornou-se ato normativo a partir do Decreto nº 42.793 de 06 de Janeiro de 2011 e deverá atender aos seguintes objetivos específicos¹⁶: estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica; proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem; promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno; promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da Educação Básica; incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas e observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

De acordo com esse ato normativo, o Currículo Mínimo é um documento que prevê o desenvolvimento de habilidades e competências específicas com a finalidade de determinar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo ensino-aprendizagem, em cada disciplina e ano de escolaridade. É importante destacar que, para o ano letivo de 2011, foi elaborado e estabelecido o Currículo Mínimo para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Regular nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática,

¹⁶ Objetivos descritos na legislação consultada no sítio da SEEDUC/RJ: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Para as outras disciplinas, a Secretaria de Educação orientou, inicialmente, que os professores buscassem a referência na antiga reorientação curricular estabelecida no ano de 2006.

A razão pela qual não houve a reformulação curricular de imediato para todas as disciplinas não foi especificada oficialmente. Na entrevista com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular, ela revela que, por uma questão de tempo para organização do material, foi preciso selecionar as disciplinas que seriam priorizadas num primeiro momento. No *site* da SEEDUC já havia sido apresentada como uma das metas do programa, no decorrer do ano de 2011, a realização de encontros para debater a primeira versão e possíveis atualizações, assim como elaborar o Currículo Mínimo para as disciplinas de Língua Estrangeira, Artes, Química, Ciências Físicas e Biológicas, que ainda não tinham sido contempladas.

A discussão do Currículo Mínimo no âmbito das escolas iniciou-se no final do ano de 2010. Os professores foram convidados para participar do processo de sua elaboração, enviando sugestões, comentários e críticas que ajudaram a desenhar o documento, especialmente entre os meses de dezembro de 2010 e janeiro de 2011, através do *link Conexão-Professor*, disponibilizado no portal da Secretaria de Educação.

A concepção, a redação final e a revisão desses documentos foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, com ênfase nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. A informação sobre como se deu a formulação do documento foi obtida no *site* da Secretaria de Estado de Educação¹⁷. Ao analisar o material impresso que chegou às escolas, foi possível identificar, especificamente no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, a participação de sete professores da rede estadual na equipe de elaboração que foi coordenada pela professora Cristina Brasileiro¹⁸ (Fundação CECIERJ), com o apoio

¹⁷ Disponível em: < www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 30 de novembro de 2011.

¹⁸ Doutora em Letras pela PUC-Rio, leciona no ensino superior desde 1995 como professora de Teoria de Literatura e Literatura Brasileira em cursos de graduação e de pós-graduação, em instituições públicas e particulares. É autora de livros e artigos na área de Literatura e mais recentemente na de EAD, e atuou ao longo dos últimos dez anos como coordenadora de Letras na Graduação e como coordenadora de dezenas de cursos de Pós-Graduação na área de Humanas na Estácio, e como coordenadora de Desenvolvimento Instrucional do Cederj. Assumiu em 2010 a coordenação da área de Letras na Extensão da Fundação CECIERJ. Disponível em: <http://www.cederj.rj.gov.br/extensao/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=121>. Acesso em: 14 de maio de 2012.

dos professores Sebastião Josué Votre¹⁹ (UFF/UGF/CECIERJ) e Vinícius Carvalho Pereira²⁰ (Fundação CECIERJ). Não consta nos documentos disponibilizados para os professores como aconteceram as reuniões, se presenciais ou virtuais, e o detalhamento das questões discutidas nos encontros.

Visto o panorama exposto no início deste trabalho, um ponto que merece destaque nesta seção é o fato de o Currículo Mínimo ter sido instituído num momento de várias alterações na estrutura organizacional da SEEDUC. Com a criação de processo seletivo para o preenchimento de funções estratégicas, foram extintas as trinta Coordenadorias e criadas quatorze Diretorias Regionais de acordo com o Decreto nº 42.838 de 04/02/2011²¹, com o cargo de Diretor Administrativo e Pedagógico e, com isso, ficou determinado que os profissionais que ocupassem essas funções teriam a responsabilidade de acompanhar o processo educativo nas unidades de ensino em cada região do Estado. Na verdade, o objetivo das diretorias é funcionar como um elo entre a escolas e a SEEDUC, como veremos na próxima seção.

No início do ano letivo de 2011, quando a política curricular deveria ser apresentada às escolas, o processo seletivo para as funções estratégicas ainda não tinha sido concluído e ficou a cargo do Gerente de Ensino, profissional responsável pelas questões pedagógicas na antiga estrutura, a incumbência de divulgar o programa para a obtenção de melhores resultados. De acordo com a diretora da escola pesquisada, a reunião para a divulgação do programa resumiu-se na leitura do Decreto nº 42.793 de 06 de Janeiro de 2011: “As pessoas não tinham muitas informações sobre todas as mudanças propostas no documento, ficamos na base da especulação, tentando imaginar como seria dali pra frente” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

¹⁹ Mestre em Linguística pela PUC-RS, Doutor em Letras pela PUC-RJ. É professor titular aposentado pela UFRJ e atua como docente na UFF e na UGF. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/extensao/index.php?option=com_content&view=article&id=42:equipe&catid=12:letras>. Acesso em: 14 de maio de 2012.

²⁰ Bacharel e Licenciado em Letras: Português-Inglês pela UFRJ, Mestre em Ciência da Literatura na UFRJ e doutorando em Ciência da Literatura na mesma instituição. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/extensao/index.php?option=com_content&view=article&id=42:equipe&catid=12:letras>. Acesso em: 14 de maio de 2012.

²¹ A legislação transforma, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC, 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e 14 (quatorze) regionais administrativas e dá outras providências. Disponível em: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 29 de julho de 2012.

O Currículo Mínimo de Língua Portuguesa foi traduzido para um caderno contendo 23 páginas. Nas duas primeiras, é feita uma apresentação do material, depois encontramos uma introdução e as demais páginas trazem os conteúdos a serem trabalhados do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nos quatro bimestres, descrevendo as habilidades e competências com foco em três eixos: leitura, uso da língua e produção textual.

Embora se espere que uma proposta curricular extrapole a prescrição de conteúdos e enfatize também o pensar e o fazer das ações pedagógicas, o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa não aprofunda as concepções de língua, ensino-aprendizagem e avaliação. No documento, é abordada apenas a necessidade de:

[...] se concentrar em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos, conjugando a isso um domínio cada vez mais consciente do manejo da língua. Assim, foi em torno do texto que organizamos a proposta curricular que estamos apresentando, buscando uma articulação proveitosa entre atividades de leitura, escrita e aquisição de conhecimento de fundo gramatical (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2011, p.5).

Nesse texto, está subtendida uma concepção de língua pautada na visão sociointeracionista, que considera as implicações do mundo social na construção do conhecimento linguístico. Contudo não há um detalhamento dos pressupostos teóricos e uma referência bibliográfica no final da proposta para um maior aprofundamento. O que encontraremos, ainda no material²², serão alguns vetores gerais no trabalho de formulação de currículo, como podemos visualizar no quadro abaixo:

²² Currículo Mínimo Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa & Literatura – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação/ 2011.

Quadro 1 – Vetores gerais no trabalho de formulação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa

Temas	Vetores
Sequência didática	<p>Cuidado em criar e/ou reforçar os elementos que garantiriam uma maior organicidade dentro dos eixos organizadores de cada bimestre; Aproveitamento mais lógico e pragmático da sequência dos bimestres e das séries que se distribuem ao longo de todo o ensino básico;</p> <p>Relação mais equilibrada entre a desejada progressão dos conteúdos e a necessária permanência dos mesmos ao longo do tempo;</p> <p>Relação mais madura entre o currículo e a organização dos livros didáticos adotados largamente nas escolas da rede estadual (considerando-os como importante material de apoio, que, no entanto, não podem nem devem substituir o trabalho mais autônomo e autoral do professor na seleção de textos e na proposição e condução das atividades subsequentes junto aos alunos);</p>
Gêneros textuais (leitura e produção escrita)	<p>A inserção de alguns gêneros e tipos textuais atuais, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação;</p> <p>Articulação mais clara entre gêneros literários e um panorama de estilos históricos, em sequências nítidas e diferenciadas de estudos de Literatura que estão previstas para o Ensino Médio;</p> <p>Ênfase na leitura e produção de textos dissertativos opinativos e expositivos no Ensino Médio, tendo em vista os exames e as expectativas que incidem sobre esse público;</p> <p>Indicação mais detalhada do trabalho de produção textual a ser desenvolvido, com destaque para a recomendação recorrente de orientação para reescrita;</p>

Avaliação	Uma conexão mais direta entre a apresentação concreta do Currículo Mínimo e a organização geral das avaliações externas (como as do SAEB, SAERJ, IDEB e ENEM), de modo a propiciar um novo patamar de desempenho dos alunos da rede estadual nos principais exames que lhes abrem portas para o trabalho e a vida acadêmica.
Interdisciplinaridade	Uma orientação mais pontual a respeito das possibilidades de inclusão mais explícita de abordagens e conteúdos relacionados aos diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena na formação do povo brasileiro, integradas assim às demais vertentes em geral privilegiadas;

Fonte: Currículo Mínimo Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa & Literatura – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação/ 2011.

Analisando a descrição dos vetores, é possível constatar a proposição de uma prática pedagógica fundamentada em pressupostos teóricos discutidos a partir da implementação das diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, no entanto, não há um aprofundamento detalhado do conteúdo, o que possibilitaria uma reflexão sobre os impactos desses temas no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Na verdade, espera-se que os sujeitos envolvidos diretamente com a implementação do Currículo Mínimo já tenham familiaridade com essas orientações pelo fato de elas serem contempladas nos documentos oficiais de políticas educacionais em âmbito nacional nos últimos dez anos.

Para dar continuidade à descrição do processo de implementação da política curricular, a próxima seção destina-se a contextualizar o cenário em que a pesquisa foi realizada, de modo a apresentar de que forma os profissionais que atuam na escola pesquisada participaram da elaboração do documento e se apropriaram do texto oficial da política curricular para organizar o trabalho pedagógico.

1.3. A implementação do Currículo Mínimo: o caso de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro

A escola escolhida para a realização do estudo de caso localiza-se em um município que possui cinco instituições de ensino vinculadas à Secretaria de

Educação do Estado do Rio de Janeiro. A rede municipal de ensino atende da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental e a rede de ensino estadual atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Há somente uma escola da rede particular que oferece Ensino Médio. Como não atende a toda a demanda, os alunos que desejam cursar o Ensino Médio na rede privada precisam se deslocar diariamente para o município mais próximo, que fica a aproximadamente 20 km de distância.

No ano de 2004, a escola em estudo completou 100 anos de trabalho educacional. Funciona num prédio antigo que, apesar das reformas, mantém as características da época. Situada num bairro residencial, a instituição atende a um público diverso com diferentes níveis socioeconômicos. No ano letivo de 2011, possuía aproximadamente 495 alunos, sendo 212 matriculados no Ensino Médio. No turno da manhã, havia oito turmas de Ensino Médio (quatro primeiras séries, duas segundas séries e duas terceiras séries) e, no turno da noite, somente uma turma de primeira série.

A instituição possui aproximadamente 40 docentes, sendo três professoras de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. A equipe gestora da escola é formada por uma diretora, uma diretora adjunta e uma coordenadora pedagógica. O corpo de assessoramento técnico-administrativo é constituído por um agente de pessoal, um secretário escolar e seus auxiliares. A escola ainda conta com um agente de leitura e um coordenador de turno em cada horário de funcionamento. As diretoras possuem mais de 20 anos na carreira docente e estão no cargo de gestão há mais de 10 anos, sendo que a primeira vez que assumiram foi através de eleição. Depois disso, mantiveram-se no cargo, pois não houve mais escolha de diretores pela comunidade escolar, ficando a cargo da SEEDUC a indicação. No ano de 2011, foi instituído, através da Resolução SEEDUC nº 4670 de 08 de fevereiro de 2011²³, o programa que regulamenta a seleção para o cargo de diretor, contudo os diretores que estavam no cargo poderiam continuar, caso demonstrassem interesse e adotassem as medidas da Secretaria de Educação, dentre elas, o Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE).

No início do texto, foi possível notar que o ano de 2011 foi marcado por profundas mudanças no sistema estadual de educação, com o intuito de o Estado do

²³ Legislação consultada no sítio da SEEDUC/RJ: < www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

Rio de Janeiro, nos próximos anos, obter melhores resultados nas avaliações externas, garantindo a qualidade da educação pública. Nesse contexto, a intenção é descrever de que forma a Escola Estadual “Novos Caminhos” vem implementando o Currículo Mínimo que foi prescrito pela SEEDUC através de um Decreto e de um novo modelo de gestão.

De acordo com o calendário oficial da Secretaria de Educação, a primeira semana do ano letivo é destinada ao planejamento. Assim, quando os professores retornaram ao trabalho, a intenção era que, durante esse período, os diretores divulgassem as medidas adotadas pela SEEDUC e os professores tivessem acesso ao Currículo Mínimo estabelecido para algumas disciplinas. Na Escola Estadual “Novos Caminhos”, quando a equipe gestora apresentou o Currículo Mínimo, alguns professores já tinham tido acesso ao mesmo pelo *site* da Secretaria de Educação. Naquele momento, não houve uma análise detalhada do documento e outros assuntos foram tratados.

No diálogo com a coordenadora pedagógica²⁴, que assumiu a função no início do ano letivo de 2011, cada professor recebeu, na primeira reunião, o material impresso, mas que não foi discutido no primeiro encontro. O único ponto sinalizado por alguns professores diante da fala da diretora sobre o cumprimento do Currículo Mínimo como uma das metas da SEEDUC para as escolas foi o fato de os docentes não acompanharem o processo de construção, pois o mesmo fora elaborado no final do ano e no mês de janeiro, ou seja, nas suas férias.

No decorrer da semana de planejamento, a equipe gestora sugeriu que um dia fosse destinado ao encontro de professores por disciplina para que pudessem discutir o Currículo Mínimo. No caso das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, devido à dificuldade de horário, não houve um momento específico para discussão e análise do material.

Para a diretora, um dos impedimentos para a proposta de um trabalho coletivo são as condições de trabalho dos docentes. Explica que os professores possuem até três jornadas de trabalho e precisam trabalhar em mais de uma unidade de ensino. Com isso, até os encontros ficam comprometidos, pois o grupo não consegue, por vezes, marcar um horário comum para todos que seja eficiente

²⁴ Não houve concurso público para o cargo de coordenador pedagógico nas escolas estaduais. A função é assumida pelo profissional que tem a formação em Pedagogia e já trabalha na unidade de ensino. Está previsto no programa um processo seletivo interno para o cargo.

para tratar das questões pedagógicas. Por muitas vezes, as conversas acontecem no corredor ou nos horários de intervalo.

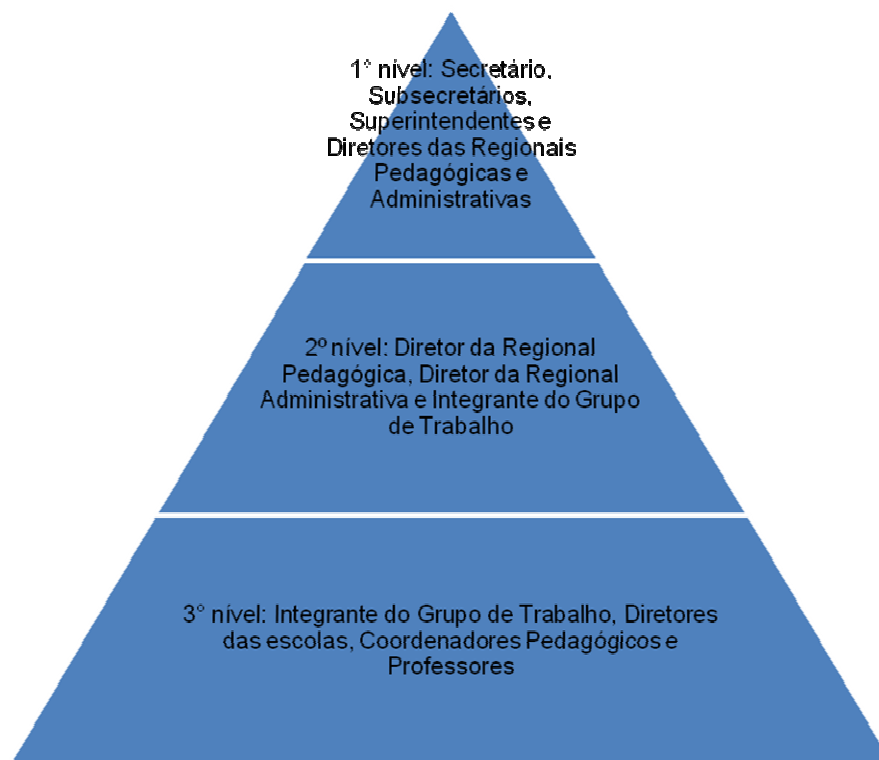
Assim sendo, a discussão do Currículo Mínimo foi iniciada na escola após a primeira semana de planejamento, em meados do mês de fevereiro, quando a SEEDUC regulamentou a avaliação bimestral com base no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Matemática e o Integrante do Grupo de Trabalho chegou à escola para acompanhar o desenvolvimento da Gestão Integrada da Escola (GIDE), levando a equipe a identificar seus problemas no plano pedagógico e ambiental²⁵, a definir metas e a elaborar planos de ação para melhoria dos resultados.

A tarefa primordial da Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), durante as suas visitas às unidades de ensino, é realizar atividades de apoio com a equipe gestora, estabelecendo padrões e métodos de trabalho de acordo com o planejamento estratégico adotado para a rede de ensino estadual.

Na entrevista com a Diretora Regional Pedagógica, a mesma ressalta a importância desse profissional dentro das escolas, uma vez que possibilita um diálogo entre Secretaria de Educação, Regional e unidades escolares. Assim, dentro desse processo, o acompanhamento do planejamento estratégico, que engloba o cumprimento do Currículo Mínimo, está sendo feito em três níveis, como mostra a figura abaixo.

²⁵ Além do diagnóstico de resultados pedagógicos, o planejamento estratégico adotado pela SEEDUC orienta para a realização de um diagnóstico ambiental que consiste em identificar as variáveis que mais influenciam no cumprimento das metas, englobando a estrutura física da escola e o relacionamento entre as pessoas. A orientação é que a escola trabalhe o ambiente de qualidade pautada no Programa 5S (senso de utilização, senso de ordenação, senso de limpeza, senso de saúde e senso de autodisciplina).

Figura 1 – Níveis de Acompanhamento



Fonte: www.rj.gov.br/seeduc

Por essa razão, bimestralmente, os professores devem preencher uma ficha na qual informam se cumpriram o programa instituído e precisam justificar caso não tenham conseguido. Essa ficha é enviada à Diretoria Regional Pedagógica, que organiza os dados e apresenta as dificuldades na reunião do 1º nível para a implementação do Currículo Mínimo no âmbito das escolas. No caso da avaliação diagnóstica, após a divulgação dos resultados dos alunos, a equipe gestora, os professores e a Integrante do Grupo de Trabalho devem se reunir para preencher o relatório de desvio de metas (RADM), que consiste em especificar as causas para o sucesso ou para o baixo rendimento e em elaborar um plano de ação complementar em que cada membro da equipe é responsável por uma meta.

Ao verificar todas essas informações, fica evidenciado que a escola implementou o Currículo Mínimo sem uma análise detalhada do documento. Na turbulência de tantas ações, as professoras de Língua Portuguesa tiveram acesso ao documento de forma individual e somente ao final do 1º período letivo a equipe conseguiu se reunir para analisar os resultados dos alunos na avaliação diagnóstica (SAERJINHO) e discutir, formalmente, as dificuldades para traduzir o que está sendo prescrito para a prática.

Na verdade, um novo modelo de gestão foi implementado ao mesmo tempo em que o Currículo Mínimo estava sendo instituído, exigindo da equipe gestora não só uma mudança na cultura organizacional, mas também no acompanhamento das práticas pedagógicas, o que implica novas atitudes, um gestor escolar capaz de pesquisar sobre o contexto em que está inserido, aproximando pessoas e interesses para identificar os problemas e propor as soluções. A busca por melhores resultados no desempenho escolar dos alunos acentuou uma íntima relação entre gestão escolar e processo ensino-aprendizagem e esse ponto é algo que merece atenção por parte dos formuladores de políticas públicas na área de currículo. No caso da Escola Estadual “Novos Caminhos”, é possível constatar que o documento foi implementado sem uma análise detalhada, pois não houve a discussão inicial por parte da Secretaria de Educação do papel que o gestor escolar ocupa numa escola que pretende ser eficaz. Na próxima seção, essas informações serão levantadas com mais detalhes, permitindo uma melhor compreensão do contexto estudado.

1.4. Os participantes da pesquisa na compreensão e execução da política curricular

Para descrever o processo de implementação da proposta curricular de Língua Portuguesa, apresentarei aqui alguns relatos e experiências dos sujeitos que vivenciam, no contexto da prática, as dificuldades e os desafios de tornar real o que é prescrito nos documentos oficiais. A descrição foi realizada com base nas observações presenciadas no âmbito da escola, consulta aos documentos (legislações vigentes instituídas pela SEEDUC, atas das reuniões pedagógicas e de pais, projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola, portfólio com fotos e relatórios das atividades desenvolvidas de acordo o Programa Gestão Integrada da Escola e boletins pedagógicos da escola com os resultados das avaliações externas) e entrevistas com a equipe gestora (diretora, diretora ajunta e coordenadora pedagógica), as três professoras e os técnicos das regionais (Diretora Regional Pedagógica e a Articuladora do Currículo Mínimo). Posteriormente, realizei entrevistas semiestruturadas com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular da SEEDUC e com a Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa da Fundação CECIERJ, uma vez que surgiu a necessidade

de verificar se há um hiato entre o previsto pelo órgão central e o executado nas instituições locais.

Sendo assim, vale ressaltar que, embora as entrevistas com os técnicos da SEEDUC tenham sido realizadas após aquelas com os sujeitos da escola e da Diretoria Regional, primeiro, apresentarei o diálogo com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular e com a Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo, pois a intenção é seguir a ordem que os sujeitos ocupam no ciclo das políticas (CONDÉ, 2011), que têm início com a formulação da agenda, formulação de decisões para resolver o problema, o processo de implementação e, por último, monitoramento e avaliação.

Na concepção de Condé (2011, s/p), “o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico, é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa”. Por essa razão, é preciso investigar a influência dos diferentes sujeitos nas etapas do ciclo de uma política educacional, pois só assim será possível identificar os fatores que contribuem para o fracasso ou o sucesso no momento da implementação.

1.4.1. O diálogo com os profissionais responsáveis pela formulação da política curricular no âmbito da SEEDUC

Não há dúvida de que executar, no cotidiano, o que está prescrito nos documentos oficiais não se constitui em uma tarefa fácil, dada a complexidade do contexto educacional. Assim, considerando as diferentes etapas de uma política pública, dentre elas o processo de formulação, busquei um diálogo com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e com a Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa da Fundação CECIERJ, instituição que estabeleceu uma parceria com o governo do Estado. Escolhi realizar a entrevista com essas duas profissionais pelo fato de elas estarem envolvidas diretamente com o processo de formulação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa.

A Diretora de Pesquisa e Organização Curricular é graduada em Letras, possui mestrado na mesma área e já trabalhou como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Sua diretoria é responsável pela organização curricular de todas as disciplinas e é composta por uma equipe

multidisciplinar. Assumiu esse cargo no ano de 2009, num momento em que a Secretaria de Educação teve uma mudança em sua estrutura e criou essa diretoria dentro da Superintendência Pedagógica de Ensino.

Iniciei a entrevista sinalizando um problema muito divulgado na mídia no ano de 2010, a saber: o baixo desempenho dos alunos da rede estadual de ensino nas avaliações externas. Questionei sobre os fatores relacionados ao fato e se esse seria o principal problema que impulsionou a formulação da política curricular a ser implementada no ano letivo de 2011. A Diretora apontou, num primeiro momento, que não possuía propriedade para tratar especificamente dos resultados das avaliações externas, mas que, de acordo com as experiências ao longo de sua vida profissional, poderia afirmar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não enfatiza somente desempenho, há também o fluxo escolar. Mas admite que a rede estadual de ensino apresentou problemas nos dois indicadores.

Para ela, na estrutura organizacional da rede estadual de ensino ainda não há uma cultura de avaliação. É possível encontrar muitos diretores e professores que são contrários às avaliações externas por não compreenderem seus objetivos, ignorando assim os resultados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no interior da escola. Aponta que as avaliações externas estaduais – o SAERJ, instituído desde 2008, e o SAERJINHO, implementado no ano de 2011 - têm contribuindo para desmistificar a avaliação apenas como uma das formas de controle do órgão central. De qualquer forma, reconhece que o resultado nas avaliações externas sinalizou a necessidade de um currículo como meio de padronizar o que está sendo ensinado nas escolas, já que a última reorientação curricular discutida na rede de ensino foi em 2006, contudo sem a obrigatoriedade de ser utilizada pelos professores.

Muitas pessoas confundem, acham que o Currículo Mínimo deveria estar totalmente alinhado com a matriz de avaliação. Não é esse o caso. Porque a gente, em nenhum momento, quis fazer um currículo que servisse de treinamento para o aluno. O currículo tem dimensões mais amplas que isso. Ele pretende uma formação integral do aluno em todas as dimensões sociais. Mas ele também contempla a avaliação. O currículo não pode ser restrito somente àquelas habilidades que são avaliadas, mas aquelas habilidades têm que estar inseridas no currículo para que o aluno não seja avaliado injustamente, digamos assim (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

Diante do exposto, a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular afirma que o Currículo Mínimo foi instituído com o propósito de garantir uma formação acadêmica a todos os estudantes da rede de ensino e, ao mesmo tempo, contemplar as diretrizes nacionais. Acrescenta ainda que a organização do documento em habilidades e competências que devem ser contempladas a cada ano de escolaridade possibilita um direcionamento do processo ensino-aprendizagem. Enquanto o professor pensa o plano de aula para a turma que leciona, o currículo esquematiza um planejamento para toda a Educação Básica, inviabilizando a descontinuidade do processo pedagógico ao final de cada ano letivo. Na sua concepção, “O professor faz o plano de curso para aquele ano e para aquela turma. Se não tem uma orientação política e instrucional, há uma ruptura no processo. Por isso, o currículo é imprescindível” (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

No processo de formulação da política curricular, alguns pontos devem ser considerados e, durante a entrevista, três deles foram discutidos. O primeiro refere-se ao contexto de organização do documento. Para a Diretora, já havia um consenso na Secretaria de Educação de que não era mais viável a rede de ensino não ter um currículo para direcionar o trabalho pedagógico nas escolas. Segundo ela, “alguma coisa deveria ser feita e com urgência, pois havia a necessidade de regulamentar o que os alunos deveriam aprender durante a Educação Básica, de forma a garantir um melhor desempenho escolar” (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

Na verdade, desde 2009, já estava presente a discussão de um currículo que não fosse um parâmetro, mas de um currículo que fosse obrigatório. No entanto, foi em meados do ano de 2010 que a discussão foi intensificada e, segundo a Diretora, foi-lhe solicitado que avaliasse as reorientações curriculares do ano de 2006, verificando o que poderia ser mantido e o que deveria ser alterado. “Ao analisar o documento, minha equipe identificou que a proposta era interessante, porém não apresentava o que deveria ser ensinado a cada ano de escolaridade” (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

Nesse momento, houve a troca de Secretário de Educação, porém o trabalho não foi interrompido. Pelo contrário, de acordo com a Diretora, “o novo secretário deu continuidade ao trabalho e enfatizou a importância de ter um currículo oficial em

2011” (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012). Então, o primeiro passo foi reorganizar a proposta de forma mais prescritiva e, em seguida, disponibilizar no *site* da SEEDUC para que os docentes avaliassem o material sem a obrigatoriedade de uso. Uma das prioridades dessa Diretoria era garantir a participação dos professores ainda que fosse ao final do ano letivo e a consulta acontecesse através das tecnologias de comunicação. Durante a entrevista, acrescenta: “Eu queria que tivesse sido uma história mais bonita. Que nós tivéssemos ficado três anos pesquisando e planejando. Mas não foi possível [...] Tínhamos que correr contra o tempo” (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

Diante da urgência em oficializar o Currículo Mínimo no ano de 2011, a Diretora explicita que não foi possível organizar o currículo de todas as áreas de conhecimento. Assim, foram priorizadas todas as disciplinas da área das Ciências Humanas, e também de Língua Portuguesa e Matemática por conta das avaliações externas.

O segundo ponto discutido na entrevista foram as etapas utilizadas para a implementação da política curricular, assim como a obrigatoriedade do cumprimento do Currículo Mínimo quando instituído através do Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Para a Diretora, um propósito que estava presente desde a formulação da política curricular era o de articular o Currículo Mínimo com a formação de professores e a organização de materiais pedagógicos.

Na sua concepção, sem uma relação entre teoria e prática, os professores teriam muitas dificuldades em se apropriarem do que estava prescrito no documento. Por essa razão, a SEEDUC estabeleceu uma parceria com a Fundação CECIERJ para que dois mil professores de Língua Portuguesa pudessem receber uma formação específica para trabalhar com o Currículo Mínimo, assim como no início do ano letivo de 2012 realizou novamente uma consulta sobre o material disponível e duas audiências públicas para a reformulação do documento. Outro convênio citado pela Diretora foi a parceria da SEEDUC com a consultora INDG Tecnologia e Serviços Ltda na elaboração de um planejamento estratégico para toda a rede de ensino que priorizasse o estabelecimento de metas para melhores resultados.

Um elemento importante que precisa ser considerado nesse contexto é que, no ano letivo de 2011, a implementação do Currículo Mínimo nas escolas passou a ser obrigatória e o seu cumprimento faz parte do programa de bonificação dos profissionais da educação. Sobre isso, a Diretora salienta, sem aprofundar no assunto:

Acho que o currículo tem que ser obrigatório. O Secretário já tinha algumas ideias, mas nós tivemos o suporte de uma consultoria, a INDG Tecnologia, que já tinha prestado assessoria a outros estados, para pensar todas as alterações propostas no decreto. Eles deram suporte para o gerenciamento de cada área. Eles se reuniram com cada diretoria para tentar amarrar todas as ações (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

O terceiro ponto destacado na entrevista foram as formas de monitorar a implementação do Currículo Mínimo no âmbito da escola, já que, como sinalizado por Condé (2011, s/p), “É sempre positivo recordar que as instituições atuam por diferentes pontos do ciclo: assim, elas estão influenciando nas alternativas e escolhas, na formulação em geral, na implementação e na avaliação”. Sobre isso, a Diretora salienta que acompanhar a implementação do Currículo Mínimo nas escolas é uma tarefa difícil, pois são muitas escolas, salas de aulas, professores e alunos. Algumas estratégias foram estabelecidas, como, por exemplo, o preenchimento de uma ficha pelo professor com a intenção de monitorar o que está sendo ensinado na sala de aula, mas ela mesma admite que esse instrumento é insuficiente. Na verdade, a Diretora aposta numa mudança de cultura na estrutura organizacional da escola e apresenta a seguinte reflexão:

Eu penso que a escola, enquanto uma comunidade, é que deve fazer essa autorregulamentação. O professor pergunta para o outro: “O que você trabalhou com essa turma? Como está o seu planejamento de curso? Você conseguiu trabalhar tudo do Currículo Mínimo? O que você botou a mais? Do que você sentiu falta?” É importante que as pessoas possam se comunicar e cobrar uma das outras. Não precisa ser só o diretor. Eu não acredito só na fiscalização. É preciso uma motivação: todos olharem para a mesma direção. O gestor deve ir lá e olhar. O coordenador pedagógico também, mas se não tiver uma mudança cultural fica difícil (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

Como é sabido, a discussão acerca do currículo implica a consideração de outras áreas, como a formação do professor (profissionais que executam as novas

práticas do currículo), a avaliação (o desempenho dos alunos está relacionado com que é ensinado nas redes de ensino) e a atuação dos gestores (diretores aptos a acompanharem as consequências das práticas curriculares no interior da escola). Enfim, busquei verificar de que forma esses aspectos têm sido acompanhados no contexto da prática por essa diretoria. Embora o gestor escolar seja o responsável no âmbito da escola pela implementação da política curricular, a diretoria não se preocupou inicialmente com a capacitação dos gestores, delimitando suas competências. Nas palavras da Diretora:

Nós acompanhamos de perto a formação dos professores. Com a avaliação, estamos muito próximos. Na construção da matriz do Saerjinho, a equipe do Currículo Mínimo participou do processo. Quanto à gestão, a gente **[Seria a SEEDUC e não esta Diretoria] - grifo meu** - tem se preocupado em montar melhor a equipe gestora. Fizemos um concurso interno para coordenador pedagógico, pois ele é uma figura importante. O IGT também foi uma aposta importante para acompanhar o trabalho do diretor. Nós estamos pensando numa proposta de um IGT mais pedagógico, para acompanhar o desenvolvimento do Currículo Mínimo (DIRETORA DE PESQUISA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, entrevista realizada em 17 de abril de 2012).

Algumas das ações citadas pela Diretora na área de gestão escolar ainda estão no plano da proposição. Somente o concurso interno para os coordenadores pedagógicos aconteceu no início do ano letivo de 2012. Para a Diretoria Regional Centro Sul eram 102 vagas, mas foram aprovadas apenas duas profissionais. Por essa razão, quem estava no cargo permaneceu exercendo a função. Na Escola Estadual “Novos Caminhos”, a coordenadora continuou na função, atendendo aos três turnos.

Como sinalizado pela Diretora de Pesquisa e Organização Curricular durante a entrevista, a Secretaria de Educação estabeleceu uma parceria com a Fundação CECIERJ para organizar o Currículo Mínimo das diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, julguei importante realizar uma entrevista com a responsável pela equipe de elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa.

A Coordenadora do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa possui graduação em Letras, com mestrado e doutorado em Literatura. Na parceria da SEEDUC com a Fundação CECIERJ, ficou sob sua responsabilidade a elaboração do Currículo Mínimo disponibilizado para os professores no ano letivo de 2011, a

formação continuada dos docentes e a organização do projeto de reforço escolar²⁶ para os alunos da rede de ensino com baixo desempenho na disciplina de Língua Portuguesa. Durante a entrevista, o enfoque foi na formulação do documento e na formação dos professores, considerando principalmente a interferência que esta última causa na implementação da política curricular.

Para a elaboração da primeira versão do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, foi apresentada à Coordenadora a primeira versão do currículo organizada pela Diretoria de Pesquisa e Organização Curricular e os resultados da rede de ensino na avaliação estadual (SAERJ), para que pudesse verificar em quais habilidades e competências os alunos apresentavam mais dificuldades.

A tentativa era aperfeiçoar o material academicamente, mas ao mesmo tempo contar com a colaboração dos professores. A figura da Diretora Curricular foi muito importante nesse processo. Ela não queria apenas divulgar, mas criar espaços para discussão, para dar palpites, daí a proposta da consulta pública (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Assim sendo, após a análise do material pela Coordenadora, foi disponibilizado no *site* da SEEDUC, no final de 2010, a proposta curricular para que os professores pudessem discutir o que estava sendo contemplado, ao mesmo tempo que foi formado um grupo de seis professores da própria rede estadual, indicados pela SEEDUC e pelas escolas, para aprofundar a discussão na modalidade presencial. Avaliando o grau de participação dos professores através do *site*, a Coordenadora disse que foram 72 participações, mas aproximadamente 32 contribuições foram significativas e tratavam especificamente da análise do material.

²⁶ Trata-se de uma ação sistemática que visa ao aumento das taxas de aprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e à redução da evasão escolar, através de ampliação da carga horária dos alunos em 8h/aulas semanais. Destina-se aos alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Regular das escolas que apresentaram padrões de desempenho baixo e intermediário nas avaliações diagnósticas realizadas pela Secretaria de Estado de Educação em 2011. Disponível em: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 03 de junho de 2012.

Uma questão que me angustiou muito e à diretora também foi o tempo. No ponto de vista do Secretário, tínhamos que fazer alguma coisa e deveria ser rápido. Portanto, não podíamos esperar mais um ano para mexer em alguma coisa. [...] Não tenho problema em assumir isso: ou faríamos desse jeito ou deixaríamos o problema rolar para o próximo ano. Estávamos entre “*a cruz e a caldeirinha!*” (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

No ano de 2011, o Currículo Mínimo foi instituído através do Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011 e, logo em seguida, o documento foi disponibilizado para os professores com as alterações sugeridas na consulta pública e discutidas pelo grupo de estudo. Durante esse mesmo ano, a SEEDUC, com a intenção de continuar a avaliar o currículo prescrito, realizou um processo seletivo para a análise do material, tendo como preocupação realizar os ajustes necessários para que, no ano letivo de 2012, fosse possível ter uma versão mais adequada à realidade do ensino estadual. Segundo a Coordenadora, “houve um edital, tivemos 539 professores escritos, 40 foram entrevistados e os 06 professores com pontuação melhor foram escolhidos. Aí, foi um processo seletivo com critérios transparentes” (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Outro ponto destacado na discussão da política curricular é a formação dos professores. Então, na sequência da entrevista, indaguei sobre a formação continuada dos docentes na modalidade à distância que aborda o trabalho pedagógico com o Currículo Mínimo. O curso, sob a responsabilidade da Equipe de Elaboração do Currículo, prioriza os professores do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. A intenção, segundo a coordenadora, é instrumentalizar o professor para que possa acompanhar os alunos no final do Ensino Fundamental, quando são submetidos à avaliação externa nacional, e no início do Ensino Médio.

A rede estadual possui aproximadamente nove mil docentes que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa e a formação continuada contemplou dois mil professores. O objetivo do curso é proporcionar ao professor possibilidade de conhecer e discutir diferentes metodologias de ensino para a implementação do currículo em sala de aula.

Ainda sobre a formação dos professores, sinalizei as contradições encontradas no contexto da prática para a implementação da política curricular. Os professores, de um modo geral, reconhecem a importância de um currículo para o

direcionamento do trabalho, no entanto um currículo prescritivo que trata o que deve ser ensinado a cada bimestre e ainda atrelado à avaliação diagnóstica (SAERJINHO) suscitou a discussão da imposição de cima para baixo no interior da escola, fato sinalizado, principalmente, pelas professoras durante as entrevistas. No entendimento da Coordenadora, essa reação já estava prevista:

Há uma tensão histórica entre o currículo e o professor, relacionada ao temor de que o currículo seja uma “camisa de força” que obriga o professor a fazer coisas que ele não quer. O risco de o documento ser visto como impositivo sempre existiu. A equipe não ficou muito preocupada com isso, pois nós sabíamos da importância e entendíamos que a autonomia não é ficar cada um no seu canto fazendo o que quer (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Assim, fica evidenciado que, desde o início da formulação da política curricular, a formação docente era um dos pilares para a implementação do Currículo Mínimo, pois o propósito da formação continuada era proporcionar subsídios teóricos e práticos para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Quem estava fora da formação se sentia muito mais pressionado pelo currículo. Quem estava na formação se sentia mais acolhido e se apropriava da proposta. Há diferença em quem recebe o currículo sem um apoio e acompanhamento, é como se fosse um ato terrorista. Esse fato foi sinalizado para a Secretaria de Educação através de relatório (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Uma questão que também merece atenção especial é a de que o Currículo Mínimo que chegou à escola para os professores apenas lista as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, bimestralmente, em cada ano de escolaridade. Não se encontra, no documento, fundamentação teórica e metodológica, assim como não se discutem os procedimentos de avaliação. Ao falar sobre esse assunto, a Coordenadora afirma que, ao contrário de outros Estados brasileiros em que os currículos são longos ensaios científicos, geralmente organizados por professores universitários, o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro pretende ser um material prático, de fácil

consulta, no qual podem ser incluídos outros conteúdos quando o professor elabora seu plano de curso. Com suas palavras, explica:

A gente queria um documento legível e fácil de ler. A discussão teórica tem no PCN. Acho legal ter consultado todo o material para a elaboração do documento, mas o professor recorre a essa bibliografia? Um ponto que pensamos na formação continuada é que nós temos aquela listinha de habilidades. O que o professor precisa saber para trabalhar com ela? Então disponibilizamos indicações específicas, por exemplo, o capítulo de um livro e apresentamos uma sinopse, um resumo da fundamentação teórica (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Na sequência, questionei a Coordenadora sobre a nova versão do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa que chegou às escolas em 2012 e sobre o seu alinhamento com a matriz de referência do SAERJINHO, avaliação diagnóstica bimestral adotada a partir do ano letivo de 2011. Segundo a Coordenadora, essa nova versão que chegou à escola é fruto da segunda consulta pública realizada através do *site* da SEEDUC e concretizada no início do ano de 2012 com duas audiências públicas, que contaram com a participação de aproximadamente 300 docentes. “Não há dúvida de que a qualidade das participações foi mais significativa, pois os professores apresentaram uma análise mais crítica do documento, assim como o número de participantes também aumentou em relação ao ano anterior” (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Por último, quis saber se houve a participação do gestor escolar na elaboração do documento, já que tal profissional acompanha a implementação da política curricular no interior da escola. No contexto de formulação da política curricular, o gestor escolar não foi envolvido na elaboração do documento e na formação do professor. Não lhe foi apresentado um roteiro que especificasse o que envolveria a formação docente e as concepções norteadoras do documento. Ao gestor escolar coube a divulgação da consulta pública para que os professores pudessem participar das atividades promovidas pela Secretaria de Educação. Segundo a Coordenadora, o que teve impacto na formulação do documento foi a experiência e a opinião dos professores. Afirmou que não foi criteriosa sobre o número de diretores que participaram da formulação do documento, mas sinalizou

que não ultrapassou mais de 5%. Recordou-se que, durante os encontros com os professores, os diretores eram citados apenas em situações que exigiam uma organização administrativa e exemplificou:

Os diretores eram citados pelos professores, geralmente como um problema, no sentido de não oferecerem uma estrutura mínima para que o currículo fosse implementado. Isso era, basicamente, colocar a biblioteca para funcionar, garantir que os livros didáticos estivessem na escola e disponibilizassem uma cota de xérox para cópia de materiais. Na formação ficou evidenciado que o espaço de discussão era ali e não na escola. Na escola não há espaço para a discussão e para o trabalho coletivo (COORDENADORA DA EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevista realizada em 14 de abril de 2012).

Frente ao que foi exposto, é preciso enfatizar a necessidade de os profissionais que ocupam o cargo de gestão no âmbito da Secretaria de Educação compreenderem a dimensão pedagógica da gestão escolar como estratégia fundamental para a realização de um trabalho de maior qualidade, uma vez que a escola também deve ser espaço de formação para professores e diretores e não somente para o aluno. Mesmo correndo o risco de ser simplista, cabe destacar que a fala da Coordenadora durante a entrevista apresenta um dado preocupante sobre a concepção que os docentes possuem da função do gestor escolar que se reduz às questões administrativas, o que implica a impossibilidade de promover uma discussão sobre o entendimento adequado da política curricular. É preciso recuperar a escola como espaço de formação também para os profissionais que nela atuam, pois somente assim será possível discutir com argumentos fundados em conhecimento e experiência a educação brasileira.

1.4.2. O diálogo com os técnicos da Diretoria Regional

Para compreender cada etapa da contextualização da implementação do Currículo Mínimo, tive também, como preocupação, que refletir sobre o papel dos técnicos que ocupam as funções estratégicas nas Diretorias Regionais e orientam as escolas na execução da política curricular com maior frequência. A equipe da Diretoria Regional Pedagógica é composta pela Diretora e seus assessores. Sendo assim, entrevistei a Diretora Regional Pedagógica e uma de suas assessoras cuja função é denominada de Articuladora do Currículo Mínimo.

Para a implementação do Currículo Mínimo, há um profissional responsável por essa área, denominado de articulador. A sua função destina-se a acompanhar as metas estabelecidas pela SEEDUC para o cumprimento do Currículo Mínimo na regional, ou seja, nos dezesseis municípios, totalizando 102 escolas. A articuladora entrevistada é uma das assessoras da Diretoria Regional em que está localizada a Escola Estadual “Novos Caminhos”. Professora Docente II²⁷, assumiu em maio do corrente ano de 2011 essa função. Já foi professora, diretora, mas é a primeira vez que ocupa um cargo estratégico fora da escola. Por não ter assumido a função logo no início do ano, não acompanhou a primeira etapa de elaboração do Currículo Mínimo através do *link* Conexão-Professor.

Assim, quando perguntei sobre o grau de participação dos professores no processo e os procedimentos utilizados pela SEEDUC para a elaboração da primeira versão do documento, afirmou desconhecer as condições de produção. Para a articuladora, uma das maiores dificuldades tem sido atender às escolas em suas particularidades e isso decorre da nova estrutura das regionais, que agregam um maior número de escolas. Foi através da leitura dos relatórios enviados pelos professores sobre o cumprimento do Currículo Mínimo e do contato com os diretores nas reuniões que a equipe resolveu organizar um encontro para discutir a concepção pedagógica, política e ideológica do currículo. Para atender a todas as escolas, o encontro foi realizado por polo e cada instituição poderia inscrever um membro da equipe gestora e um professor que teria o compromisso de ser o multiplicador das informações dentro das escolas.

Os encontros foram realizados nos meses de setembro e outubro. Lendo as avaliações arquivadas dos participantes, é possível identificar que as pessoas acharam válida a troca de experiências, contudo sugeriram outros encontros, pois ainda tinham muitas dúvidas sobre como implementar o currículo e, ao mesmo tempo, cumprir as metas estabelecidas. Esse foi o único encontro de formação específica sobre currículo promovido pela Diretoria Regional para a equipe gestora e professores durante o ano letivo de 2011.

Vale ressaltar que a articuladora não está envolvida com a 2ª chamada para a reformulação do Currículo Mínimo e não acompanhou o processo de inscrição, procurando saber se tem algum professor dessa regional cadastrado para os

²⁷ Nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação para nomear os professores que fizeram concurso para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

encontros. No mês de outubro, a SEEDUC realizou um processo seletivo para o cargo de Coordenador Pedagógico de Ensino e foram aprovados três profissionais para essa Diretoria Regional. Com isso, uma das coordenadoras será a articuladora do Currículo Mínimo.

A Diretora Pedagógica iniciou sua carreira na educação pública estadual como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi diretora durante doze anos. Já trabalhou em funções técnicas nas antigas Coordenadorias Regionais, sendo membro de Equipe da Gerência de Ensino e acompanhando 140 escolas. Formou-se em Ciências Contábeis e especializou-se em Políticas Públicas.

No ano letivo de 2011, participou de dois processos seletivos internos promovidos pela SEEDUC para funções estratégicas: Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) e Diretor Regional Pedagógico. Foi aprovada nos dois, mas pela sua classificação não conseguiu assumir a Diretoria Pedagógica do município em que morava. Assim, assumiu o cargo de IGT até a Secretaria de Educação convocá-la para assumir a Diretoria Regional Centro Sul. As principais atribuições do Diretor Regional Pedagógico são: monitorar o plano de ação das escolas para verificar a consonância com as diretrizes da SEEDUC, em especial a implementação do Currículo Mínimo, e acompanhar o fluxo escolar de cada unidade de ensino no âmbito externo (avaliação em larga escala) e no âmbito interno (os procedimentos de avaliação utilizados pela escola com foco no número de alunos aprovados, reprovados, evadidos e com distorção idade-série).

Considerando as suas atribuições, perguntei de que forma a Diretoria Regional Pedagógica tem acompanhado a implementação do Currículo Mínimo nas escolas e qual tem sido o suporte oferecido aos gestores escolares para a concretização efetiva dessa política. De acordo com a Diretora Pedagógica, quinzenalmente, o diretor escolar tem um encontro na Diretoria Regional para apresentar um diagnóstico dos projetos desenvolvidos pela escola. Na sua concepção, o planejamento estratégico adotado pela SEEDUC tem contribuído diretamente para o trabalho da equipe gestora, pois permite um acompanhamento sistemático das metas a serem atingidas, o que possibilita a correção dos desvios durante o processo.

Os diretores são comprometidos e muitos deles estão encantados com a GIDE, pois agora eles têm um diagnóstico no decorrer de cada período letivo e podem interferir de imediato naquilo que não está indo bem. Antes eles iam trabalhando e só sabiam do resultado no final. Agora eles têm como resgatar aquele aluno, aquele professor que por algum motivo não está envolvido. Um exemplo seria no fluxo escolar (DIRETORA PEDAGÓGICA REGIONAL, entrevista realizada em 01 de dezembro de 2011).

Na verdade, a Diretoria Regional Pedagógica acompanha a implementação do Currículo Mínimo através dos relatórios enviados pela Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) e das dificuldades sinalizadas pelos diretores durante os encontros na regional. Dessa forma, a capacitação organizada pela articuladora tratando do currículo surgiu de uma necessidade sinalizada pelos diretores, que apresentavam as queixas dos professores sobre o excesso de conteúdos do Currículo Mínimo para trabalhar num curto período tempo, além da dificuldade para planejar as aulas, já que o currículo, na maioria das vezes, não segue a sequência do livro didático adotado pela escola. Sobre isso, a Diretora Pedagógica disse o seguinte:

O foco da capacitação elaborada pela articuladora tentou mostrar que o Currículo Mínimo não pode ser o mínimo do mínimo. A intenção é cumprir o currículo, mas ampliar outras possibilidades, criar materiais, trabalhar de forma interdisciplinar. A intenção tem sido sempre atender às necessidades das escolas. Por isso, é importante o diálogo do diretor com a regional (DIRETORA PEDAGÓGICA REGIONAL, entrevista realizada em 01 de dezembro de 2011).

Uma questão retomada durante a entrevista foi a discussão inicial sobre a elaboração do Currículo Mínimo através do *link* “Conexão-Professor”, no final do ano de 2010, e o grau de envolvimento dos professores. No entendimento da Diretora Pedagógica, houve uma ampla divulgação para que os professores participassem do processo de formulação do documento. Lembrou ainda que, na época, trabalhava na Gerência de Ensino e houve uma preocupação, por parte da Secretaria de Educação, que todos os gestores escolares fossem avisados para que pudessem solicitar a participação dos professores. Para ela, a discussão do currículo através do *link* Conexão Professor pode ter sido um empecilho para uma participação mais efetiva dos docentes, já que alguns ainda não lidam de forma segura com as tecnologias de comunicação.

A SEEDUC está realizando a segunda chamada para a reformulação do currículo por conta das críticas. A intenção é acertar. É difícil estabelecer um currículo para uma rede tão grande. Espero que os professores se envolvam nessa segunda etapa, pois só assim será possível avaliar se o que está sendo proposto atende à realidade (DIRETORA PEDAGÓGICA REGIONAL, entrevista realizada em 01 de dezembro de 2011).

Por fim, sinalizei a relação entre o Currículo Mínimo e as avaliações externas, no caso específico de Língua Portuguesa, em que, em algumas escolas, os alunos apresentam baixo desempenho na avaliação diagnóstica (SAERJINHO) e não conseguem acertar mais de 80% das questões. É o caso, por exemplo, da Escola Estadual “Novos Caminhos”. A Diretora Pedagógica confirma que um dos maiores problemas da rede estadual tem sido a questão do fluxo escolar. O número de alunos reprovados ainda é muito significativo nas escolas. Uma das iniciativas adotadas por essa regional tem sido acompanhar, ao final de cada bimestre, os resultados que os alunos alcançam na avaliação diagnóstica externa (SAERJINHO) e solicitar às escolas que identifiquem os problemas com o intuito de traçarem metas para alcançarem melhores resultados. Para isso, as escolas contam com a presença do Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), que contribui diretamente para a elaboração do plano estratégico. Algumas escolas já foram contempladas com o reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática, um dos projetos desenvolvidos pela SEEDUC que teve início no ano letivo de 2011.

De acordo com os dados apresentados pela Integrante do Grupo de Trabalho na última reunião na Escola Estadual “Novos Caminhos”, o indicador do fluxo escolar está abaixo da meta estabelecida, assim como o indicador de desempenho nas avaliações diagnósticas (SAERJINHO) não apresentou resultado satisfatório nas turmas de Ensino Médio. No entanto, a escola não aparece na lista da Diretora Pedagógica para uma intervenção imediata. Por enquanto, as questões devem ser discutidas em âmbito interno entre a equipe gestora e os professores, já que outras unidades de ensino da região apresentam resultados mais preocupantes que o da escola pesquisada.

Com isso, fica evidenciado que a gestão por melhores resultados não cabe somente aos gestores escolares. Deve ser também tarefa dos profissionais que ocupam cargos estratégicos nas Diretorias Regionais a preocupação em estabelecer

o alinhamento entre o currículo e a matriz de referência das avaliações externas, de modo a assegurar o desempenho satisfatório dos alunos.

1.4.3. O diálogo com a equipe gestora

No âmbito da escola, foram entrevistadas a diretora, a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica e a Integrante do Grupo de Trabalho (suporte técnico). Como dito anteriormente, a escolha por entrevistar esses sujeitos se deve ao fato de que, na função que ocupam, possuem como tarefa primordial a liderança da equipe para o alcance das metas estabelecidas pela SEEDUC.

O primeiro ponto que busquei verificar com a equipe gestora foi em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Perguntei se a escola possuía esse documento e se nele constavam a concepção de Língua Portuguesa e os conteúdos a serem trabalhados. A coordenadora pedagógica afirmou que a escola possui o documento, mas que está sendo reformulado após a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), até porque nele não constam os conteúdos escolares, as habilidades e competências que são esperadas dos alunos ao final de cada etapa da Educação Básica. Os referenciais utilizados pelos professores, antes do Currículo Mínimo, segundo a coordenadora, eram a Reorientação Curricular divulgada para as escolas no ano de 2006 e o livro didático.

O segundo ponto discutido foi que, na proposta da SEEDUC, vinculada ao Plano de Gestão Integrada da Escola, é enfatizado o incentivo à mudança da prática pedagógica através de trabalhos interdisciplinares e diversificados. Ao compreender que a leitura e a escrita estão presentes em todas as áreas de conhecimento, questionei se havia na escola o envolvimento de toda a equipe escolar em formar bons leitores e escritores e de que forma a direção tentava garantir esse espaço na escola.

Para a diretora adjunta, a grande dificuldade está em realizar um trabalho coletivo diante da carga horária de trabalho dos professores, que geralmente atuam em duas ou três escolas. A coordenadora acrescentou ao depoimento da diretora que, apesar de o programa “exigir” a participação de todos, ainda não foi possível perceber, na prática, o envolvimento daquele professor que não participava ativamente dos projetos da escola. Muitos alegam a falta de tempo e o descrédito diante das políticas públicas, afirmando que é mais um programa de governo,

portanto todos os esforços empregados agora serão esquecidos no ano seguinte, como já viram acontecer em outros momentos da educação pública. Para Domingues, Toschi & Oliveira (2000, p.64):

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente.

A coordenadora também tem o receio de que isso aconteça, mas acredita que o momento histórico é outro, não há espaço para retroceder nas ações. Considera o Currículo Mínimo importante para garantir o que deve ser ensinado nas escolas, queixa-se somente da quantidade de variáveis que devem ser observadas pela equipe gestora. Destaca também que o fato de a Diretoria Regional atender 16 municípios inviabiliza um suporte pedagógico de acordo com as necessidades das escolas. Após a implementação do Currículo Mínimo, somente no mês de setembro a Diretoria Regional Pedagógica proporcionou um encontro específico para diretores, coordenadores e alguns professores para discutirem as dimensões históricas, sociais e políticas de um currículo.

Para a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), dois fatores têm dificultado o trabalho com o Currículo Mínimo. O primeiro estaria relacionado à prática docente. Os professores estavam habituados a seguirem o plano de curso do livro didático. A aplicação do Currículo Mínimo exige a elaboração de outro modelo de planejamento pautado em habilidades e competências. O segundo, seria a equipe gestora acompanhar constantemente o trabalho realizado pelos professores em sala de aula de modo que possam fazer interferência no percurso. Os diretores estavam habituados a cuidar das questões administrativas e, principalmente, das financeiras. No seu entendimento, a mudança dessas duas perspectivas demanda tempo e reflexão sobre o papel de cada profissional no espaço escolar.

Outro ponto que destaquei no diálogo com os participantes da pesquisa foi em relação aos resultados das avaliações bimestrais pautadas no Currículo Mínimo. De acordo com o relatório de análises de desvio de meta (RADM), no 1º bimestre, os alunos do Ensino Médio deveriam atingir a meta de 2.4 no SAERJINHO; no entanto, o resultado foi de 2.3.

Para analisar as causas do insucesso, no dia 05 de maio de 2011, a equipe gestora e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) reuniram-se com professores para a análise do problema e, de acordo com o relatório analisado, foram definidas as seguintes causas: falta de hábitos de estudos e de valorização da educação pelos alunos; número de aulas insuficientes por semana para trabalhar os conteúdos; alunos oriundos de outras redes de ensino com defasagem de conteúdos, habilidades e competências; e falta de acompanhamento da família. Após o levantamento das causas, foram sugeridas duas contramedidas (ações corretivas) pelos docentes: implementar horário de leitura e promover uma gincana do conhecimento bimestralmente.

Para cada contramedida proposta deve ser designado um responsável e um prazo para execução. Esse documento é enviado à Diretoria Regional e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) retorna à escola no próximo período e verifica quais contramedidas foram executadas. Para isso, a escola deve ter a preocupação de registrar de que forma as atividades foram realizadas, pois são necessárias as evidências (fotos, relatos de experiências, vídeo).

Diante das causas apresentadas pelos professores, a equipe gestora tem direcionado seus esforços em discutir com os pais o papel da escola na vida de seus filhos. A cada período letivo, têm sido realizadas reuniões de pais no salão da igreja, já que o espaço da escola é pequeno, para sensibilizar a comunidade sobre a importância da frequência e do hábito de estudo em casa.

No dia 26 de outubro, às 19 horas, foi realizado o terceiro encontro com os pais. Os assuntos discutidos, de acordo com a ata de reunião, foram diversos: avaliação externa, frequência diária dos alunos, baixo rendimento, progressão parcial²⁸, respeito aos mais velhos, preservação do patrimônio público e orientações do Conselho Tutelar. Estavam presentes 115 pais, mas somente 38 eram responsáveis pelos alunos do Ensino Médio.

Para as diretoras, os pais se distanciam da escola quando os filhos vão para a última etapa da Educação Básica. Quando questionadas se, em alguma reunião,

²⁸ É regulamentada pela Secretaria de Educação através da Portaria SEEDUC/SUGEN n° 174 de 26 de agosto de 2011. A progressão parcial, sob a forma de dependência, permite a promoção do aluno para o próximo ano de escolaridade mesmo quando fica reprovado em duas disciplinas, devendo cursá-las no ano seguinte de acordo com os critérios adotados pela escola.

disseram para os responsáveis que agora as escolas públicas têm um Currículo Mínimo para que os pais possam saber o que os filhos aprendem, sinalizaram que essa informação não foi dada. Somente informaram aos pais, desde a primeira reunião, que eles podiam acompanhar as notas do filho através do *link* disponibilizado no *site* da SEEDUC.

Ao final de cada reunião, a equipe gestora conversa individualmente com os pais dos alunos com baixo desempenho nas avaliações internas. Para a diretora adjunta, um ponto positivo da Gestão Integrada da Escola (GIDE) é focar a participação dos pais no processo ensino-aprendizagem. “Ainda não atingimos a totalidade, mas estamos buscando estratégias para envolver a comunidade escolar em nossa trajetória pedagógica, extrapolando as festas e as reuniões de colegiado” (DIRETORA ADJUNTA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Segundo a coordenadora pedagógica, o grêmio estudantil é atuante e tem auxiliado a escola na tarefa de convencer todos os alunos a realizarem a avaliação bimestral (SAERJINHO). Parece que os alunos ainda não se deram conta de que a avaliação bimestral está atrelada ao que os professores devem ensinar na sala de aula. A diretora adjunta relata que os alunos são capazes e que, quando querem, realizam bons trabalhos. Não consegue compreender por que não conseguem êxito nas avaliações externas. Nesse momento, aponta para um trabalho realizado pelos alunos que fica afixado na parede para exposição. A atividade é a construção de uma poesia produzida na aula de Língua Portuguesa em parceria com a professora de Artes para a ilustração do texto.

Nesse ano letivo de 2011, a escola realizou vários projetos com a participação dos professores e dos alunos. Dentre alguns, a equipe gestora destacou: Prevenção ao uso de drogas, Heranças Brasileiras (contemplando as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08), Gincana Cultural, Feira Multidisciplinar e Amostra de Artes. Esses projetos já são realizados na escola há um bom tempo. Só que, com o Programa de Gestão Integrada da Escola, os eventos têm sido registrados pela coordenadora pedagógica e pelas diretoras através de fotos e do material utilizado pelos professores e alunos.

No entendimento da coordenadora pedagógica, o que gera o baixo desempenho dos alunos seria trabalhar os conteúdos em sala de aula, muitas das vezes, de forma descontextualizada. Já nas avaliações externas, as questões são elaboradas exigindo uma série de habilidades, não apenas conceito, o que dificulta o

entendimento. Relatou que, no início deste ano, ela e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) organizaram, para os professores, uma pasta contendo atividades e questões de avaliação com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No dia a dia, alguns professores trabalham os conteúdos de forma contextualizada. Outros, você passa na porta das salas, olha os cadernos dos alunos e percebe que essas atividades são contempladas de vez em quando ou somente no momento da avaliação. Ou seja, nem todos seguem as orientações dadas (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

A reunião para construir o relatório de análises de desvio de meta (RADM) do 2º bimestre aconteceu no dia 23 de agosto de 2011; de acordo com a ata de reunião pedagógica, novamente o Ensino Médio não atingiu a meta de 2.7. O resultado foi de 2.6 e foram identificadas as seguintes causas: falta de habilidades e competências na leitura e interpretação de textos; falta de compromisso dos alunos com as tarefas de aula e a realização dos trabalhos avaliativos; falta de hábitos de estudo dos alunos e desvalorização da educação.

Diante dos problemas apresentados, foram estabelecidas três contramedidas, a saber: organizar ficha para o professor registrar o nome dos alunos que não entregarem os trabalhos avaliativos depois da segunda chamada e encaminhar para o responsável; organizar horário para o aluno realizar, na escola, o trabalho que não foi entregue, em horário alternativo; e aperfeiçoar a metodologia do horário da leitura.

Nas duas reuniões realizadas, a equipe gestora estava presente, assim como a Integrante do Grupo de Trabalho, de acordo com o registro na ata. Na primeira reunião, participaram 13 docentes e havia duas professoras de Língua Portuguesa, a Rosa²⁹ e a Fernanda³⁰. Na segunda reunião, estavam presentes 11 professores e somente uma professora de Língua Portuguesa, a Rosa. A professora Carla³¹, por uma questão de horário, não participou dos dois encontros, de acordo com o relato da coordenadora pedagógica. Como já sinalizado pelas diretoras, uma das dificuldades encontradas para discutir o trabalho pedagógico tem sido reunir os professores.

²⁹ Nome fictício utilizado com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

³⁰ Nome fictício utilizado com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

³¹ Nome fictício utilizado com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, uma das estratégias utilizadas pela equipe gestora para manter todos informados, ainda que de forma sucinta, é afixar, na sala dos professores, o relatório da reunião e, nos intervalos do recreio, durante uma semana, repassar as principais informações.

Bimestralmente, todos os professores que trabalham com as disciplinas que possuem o Currículo Mínimo devem responder no *link* Conexão-Professor se cumpriram o que estava prescrito no documento e preencher um relatório na escola, que é enviado à Diretoria Regional Pedagógica com os itens que foram trabalhados, representado em percentual. Perguntei à coordenadora de que forma é feito o acompanhamento dentro da escola para verificar o cumprimento do currículo. Ela afirmou que o professor apenas responde, ao final de cada período letivo, se cumpriu o que foi proposto no documento. Existe um relatório chamado Procedimento Operacional Padrão (POP), que o professor deve preencher também relatando uma prática pedagógica diversificada que contribua para a aprendizagem do aluno. Só que um dos obstáculos encontrados tem sido estabelecer na escola a cultura de registrar todas as ações.

É uma pena. Percebo que alguns professores realizam atividades interessantes, os alunos gostam, mas não registram. Tenho tentando mudar isso com base no diálogo. Ainda não tive avanços significativos. Estou sempre falando para os professores da importância do registro (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

Diante do exposto, é possível perceber que o Currículo Mínimo foi instituído pela SEEDUC e à escola coube adotá-lo. Na verdade, sua implementação foi atrelada a um novo modelo de gestão que busca verificar a sua aplicabilidade no cotidiano. Quando questionei a equipe gestora de que forma acompanha o cumprimento do Currículo Mínimo dentro da sala de aula, foi sinalizado que não é possível ainda desenvolver essa ação.

Não conseguimos acompanhar de perto o que acontece na sala de aula, mesmo ficando aqui o dia todo. A demanda é muito grande. A GIDE é um programa interessante, mas avalia muitas variáveis. Há uma preocupação com o pedagógico e exige também uma escola com a parte burocrática organizada. Mesmo dividindo as tarefas estamos sobrecarregadas (DIRETORA ADJUNTA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

É preciso considerar, nesse contexto, que o Currículo Mínimo faz parte de uma política do governo do Estado e que sua implementação está estreitamente ligada a outras estratégias: um novo modelo de gestão, a formação dos professores e a avaliação externa e diagnóstica. Sendo que uma delas, a avaliação, é a fundamental e a razão de todas as outras.

Por essa razão, na última reunião realizada na escola com a equipe gestora, a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) e os professores, o centro da discussão foi uma análise do resultado dos alunos no indicador de desempenho (ID) nas avaliações bimestrais em Língua Portuguesa e Matemática (SAERJINHO) e no indicador de fluxo escolar (IF), considerando a taxa de aprovação até a presente data.

Para apresentar os dados aos professores, a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) organizou os gráficos com as informações da escola obtidas até o 3º bimestre. Fez uma síntese das outras reuniões, retomando as causas dos problemas, as contramedidas idealizadas e executadas. Nesse período, por ser o penúltimo, a meta deve ser aumentar o indicador de fluxo (IF) do Ensino Médio para 80% até dezembro de 2011. O indicador de desempenho (ID) também não atingiu a meta prevista, como pode ser visto nos gráficos³² abaixo.

³² Gráficos, com os resultados da escola, apresentados pela Integrante do Grupo de Trabalho na reunião do 3º bimestre que ocorreu no dia 08/11/2011.

Gráfico 1 – Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio – 2011 – (SAERJINHO)

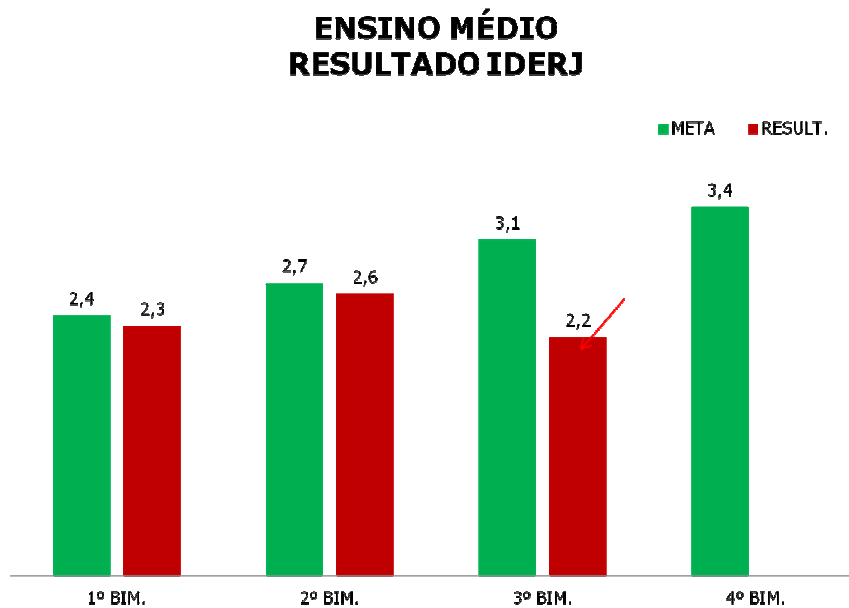
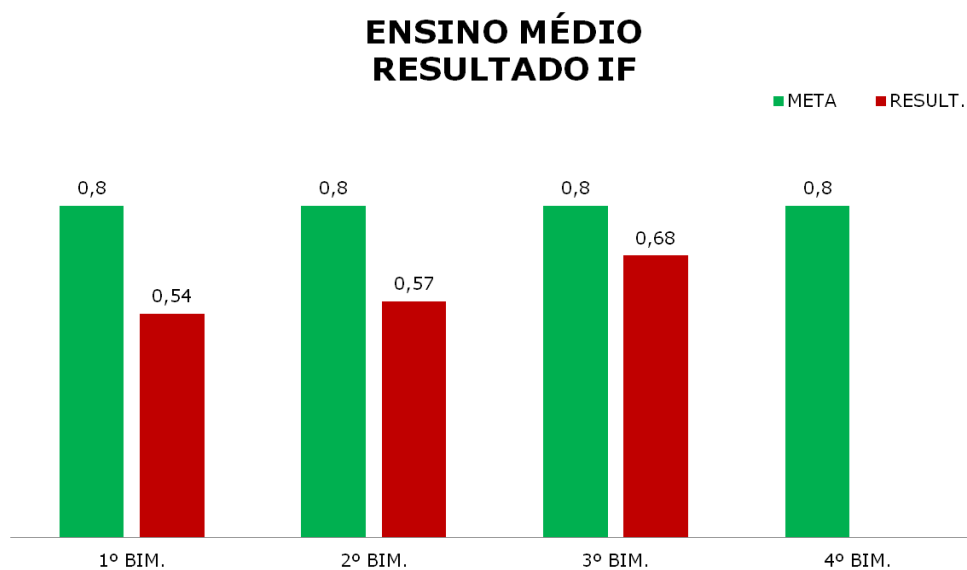


Gráfico 2 – Resultado do Indicador de Fluxo Escolar – Ensino Médio - 2011



Como pode ser observado, a meta a ser atingida na avaliação bimestral (SAERJINHO) seria de 3.1, mas o resultado foi de 2.2. Sem contar que, de acordo com o indicador de fluxo (IF), a taxa de aprovação seria apenas de 68%, não atingindo a meta de 80%. Com isso, foram levantadas as seguintes causas para os dois problemas: abandono da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos; o fato de o aluno saber que existe a progressão parcial; desinteresse do aluno

por achar que o ano letivo já está no final; falta de capacitação para os professores de todas as áreas do conhecimento; e falta de mecanismos que fortaleçam os docentes em relação ao desrespeito no espaço escolar.

Foi citada uma contramedida e os professores indicaram como responsável para a realização dessa tarefa a coordenadora pedagógica: chamar os pais para apresentação dos resultados dos alunos com aproveitamento abaixo da média e solicitar a ajuda dos mesmos para que exijam dos filhos que estudem mais e realizem as tarefas em sala de aula e em casa. Não foi apresentada uma contramedida que iniciasse uma discussão sobre a relação professor-aluno no espaço escolar.

Após ouvir as causas e as contramedidas, a Integrante do Grupo de Trabalho sugeriu às diretoras que solicitassem aos professores o registro do trabalho que está sendo feito ao longo do bimestre para sanar as dificuldades dos alunos com baixo rendimento, ou seja, explicitar as estratégias utilizadas para a recuperação paralela.

Quando o planejamento estratégico Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi implementado, segundo a equipe gestora, os professores reagiram com muita insatisfação. A participação da Integrante do Grupo de Trabalho nas reuniões e no cotidiano da escola orientando nas soluções dos problemas rompeu um pouco com a resistência. Isso não significa, segundo a coordenadora pedagógica, que houve uma aceitação e todos cumprem o que é determinado.

Diante dos fatos apresentados, não há como anular a responsabilidade da equipe gestora em impulsionar o grupo de professores a cumprir o Currículo Mínimo, observar os avanços dos alunos e buscar estratégias de recuperação para aqueles que não estão atingindo os objetivos propostos. Com a implementação do Programa Gestão Integrada da Escola e a constante presença da Integrante do Grupo de Trabalho, os gestores têm sido responsabilizados não só pelas questões administrativas, mas também pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola em busca de melhores resultados. No entanto, o que foi possível perceber, durante as entrevistas e o período de observação participante, é que a diretora, ao dividir as tarefas com a sua equipe, não se ocupa diretamente com as questões pedagógicas. Na verdade, a coordenadora pedagógica e a diretora adjunta é que possuem as informações específicas sobre a aprendizagem dos alunos e as dificuldades dos professores em trabalhar os conteúdos estabelecidos no Currículo Mínimo.

1.4.4. O diálogo com as professoras

A entrevista com as professoras de Língua Portuguesa a respeito da implementação do currículo sob a ótica da sala de aula proporcionou algumas reflexões importantes para pensar de que forma a gestão pedagógica acontece na escola com foco em melhores resultados. A escolha por entrevistar as professoras se deve ao fato de elas estarem diretamente envolvidas na execução do currículo prescrito. São três professoras de Língua Portuguesa para as turmas do Ensino Médio.

A professora Rosa, que trabalha desde 2002 na escola com as cinco turmas do 1º ano do Ensino Médio, afirmou que, no final do ano de 2010, teve acesso à informação sobre a formulação do Currículo Mínimo através do *link* Conexão-Professor, mas não participou enviando comentários ou sugestões. Na primeira análise que fez do Currículo Mínimo, ficou assustada com a quantidade de conteúdos a serem trabalhados em cada período letivo. A legislação diz ser o mínimo, contudo são muitas as habilidades e competências a serem desenvolvidas e, em alguns casos, a ordem em que os conteúdos são apresentados dificulta o trabalho pedagógico em sala de aula. Durante a entrevista, comenta que “como os alunos são avaliados de acordo com habilidades e competências listadas, não é possível a adequação de acordo com as especificidades de cada turma” (ROSA, entrevista realizada em 30 de novembro de 2011).

De acordo com o seu relatório entregue à direção, conseguiu cumprir 100% do Currículo Mínimo em todas as turmas nos três bimestres, até porque, na 1ª série do Ensino Médio, são seis aulas de Língua Portuguesa/Literatura por semana. Ao ser questionada sobre as contribuições do material para o seu trabalho pedagógico e para a escola, diz que precisou estudar mais para realizar uma aula melhor, já que a proposta de trabalhar a partir de textos exige uma sequência didática. Como essa forma de trabalhar não aparece no livro didático adotado pela escola, teve que buscar outras referências.

Para a professora Fernanda, que começou a trabalhar na escola e na rede estadual em agosto de 2010, não foi possível acompanhar a discussão do Currículo Mínimo no *link* Conexão-Professor, até porque não tinha sua senha de acesso. Assim, ficou sabendo da existência do material e das novas diretrizes da SEEDUC na primeira reunião pedagógica realizada na escola pela equipe gestora.

O Currículo Mínimo caiu no colo da escola sem muitas informações. Na primeira semana de planejamento, não foi possível uma análise do documento e uma troca de experiências com as outras colegas, pois os horários não coincidiam. Assim, começamos a colocar em prática e depois nos inteiramos dos detalhes (FERNANDA, entrevista realizada em 30 de novembro de 2011).

No decorrer dos três bimestres nas turmas do 2º ano do Ensino Médio, não conseguiu cumprir 100% do Currículo Mínimo. O primeiro motivo que apontou para o não cumprimento foi o fato de ter tirado um período de licença médica. O segundo, seria decorrente do número de aulas. A segunda série do Ensino Médio tem quatro aulas de Língua Portuguesa/Literatura por semana, sendo pouco tempo para o desenvolvimento de um currículo tão extenso. O terceiro e último, seria a falta de pré-requisitos dos alunos para compreenderem alguns conteúdos do programa.

Carla, professora de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio, trabalha na rede pública desde 2007. Somente tomou conhecimento do Currículo Mínimo no início do ano letivo de 2011 na reunião pedagógica, pois estava de licença maternidade no ano de 2010.

Pra mim, foi uma surpresa o Currículo Mínimo. Quando peguei o documento fiquei muito preocupada, pois o que estava ali era completamente diferente do livro didático. E no caso dos alunos do 3º ano, havia conteúdos que eles não tinham visto que eram pré-requisitos para o entendimento da matéria. Ficou muito atrapalhado este ano. Mas, acredito que daqui a três anos será bom, pois os alunos já estarão sendo formados nessa perspectiva do Currículo Mínimo desde o 1º ano (CARLA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

Durante os três bimestres não conseguiu cumprir 100% do Currículo Mínimo em nenhuma de suas turmas. Apresentou as mesmas causas citadas por Fernanda e acrescentou também as dificuldades dos alunos em ler e compreender textos escritos. Queixou-se de que, apesar dos esforços da equipe gestora para reunir os professores, ainda não foi possível realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar que priorizasse as práticas de leitura e escrita em todas as disciplinas.

Também não sei se os professores gostariam de trabalhar de forma integrada. No início do ano letivo, apresentei um projeto de "Contaçon de Histórias" com temas que poderiam ser trabalhados em cada disciplina, ninguém demonstrou interesse. No caso dos professores de Língua Portuguesa, antes do Currículo Mínimo, houve algumas tentativas para elaborar um programa para a disciplina,

discutindo o que deveria ser ensinado, de que forma a gramática seria abordada, mas não conseguimos avançar. Esbarramos na questão da disponibilidade de tempo de cada professora (CARLA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

Julgo importante destacar três pontos em comum no diálogo com as professoras. O primeiro seria em relação ao desempenho dos alunos na avaliação externa diagnóstica (SAERJINHO). Nos três períodos letivos, os alunos do Ensino Médio não conseguiram atingir a meta estabelecida. Para elas, esse fato é decorrente das dificuldades de leitura e da falta de interesse dos alunos com as avaliações internas e externas. “O baixo desempenho é decorrente da falta do hábito de ler. Os alunos têm preguiça e fazem a prova sem comprometimento. Têm alunos bons que não vão bem e falam que estão cansados de fazer prova” (CARLA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

O segundo ponto seria em relação à organização do material. Há uma queixa de que o documento não contempla os conteúdos apresentados nos livros didáticos. No caso das professoras Rosa e Fernanda, ambas estão participando, desde junho de 2011, do programa de qualificação e atualização de professores promovidos pela SEEDUC através de encontros *on-line* que discutem a utilização do Currículo Mínimo em sala de aula. No caso de Carla, não foi possível sua participação, pois, segundo ela, esse encontro é destinado somente aos professores do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio e por isso disse com descontentamento: “Achei arbitrário! Ou faz todo mundo ou não faz ninguém. Primeiro, eles implantam depois dão treinamento, mas não oferecem para todos!” (CARLA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011). Nenhuma das três professoras participou do processo seletivo para a segunda chamada da reformulação do Currículo Mínimo.

O último ponto seria o apoio da equipe gestora para realizar o que está prescrito no documento. Para as três professoras, o apoio das diretoras se resume em discutir o resultado com os pais para que os mesmos possam acompanhar o desempenho dos filhos nos estudos e oferecer material pedagógico. Destacam que as reuniões pedagógicas, apesar de serem poucas, são importantes, mas não expuseram claramente quais seriam as ações da diretora para auxiliar na implementação do Currículo Mínimo. Na verdade, durante as entrevistas e o período de observação participante, ficou a impressão de que, na concepção das

professoras, o fato de o gestor escolar não ser especialista na disciplina justifica seu pouco envolvimento com o que deve ser ensinado em sala de aula. É como se o currículo envolvesse somente uma lista de conteúdos e, por esse motivo, não caberia ao gestor escolar a discussão sobre os objetivos educacionais.

Uma atribuição especialmente relevante do estudo de caso foi colher informações a respeito da política curricular nos diferentes contextos de sua abrangência. É interessante examinar como os diferentes atores, na posição que ocupam no sistema educacional, compreendem o que estão executando. Assim, a descrição do discurso dos sujeitos da pesquisa tem como propósito contribuir para a análise dos fatos, quando se considera de que forma a política vai se rotinizando na prática. Esses elementos serão discutidos no próximo capítulo, como veremos a seguir, e o foco será na relação entre a gestão escolar e a implementação da política curricular por melhores resultados no desempenho escolar dos alunos.

Dessa forma, o capítulo 2 terá como propósito analisar o caso descrito a partir do levantamento de fatores, suposições apresentadas como respostas plausíveis para o problema da pesquisa. Nesse contexto, tal análise será feita considerando-se a percepção dos atores envolvidos na implementação da política curricular e o modelo de gestão instituído pela SEEDUC, que prioriza a liderança do gestor escolar na busca de soluções para assegurar o alinhamento entre o currículo e o programa de avaliação em larga escala.

2. POLÍTICA CURRICULAR E GESTÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

O segundo capítulo desta dissertação tem como objetivo a análise dos dados coletados no contexto da pesquisa. Assim, a partir das informações descritas no capítulo 1, serão apontados os fatores que colaboram e interferem na implementação da política curricular na perspectiva da gestão escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, o Ensino Médio foi configurado como a última etapa da Educação Básica e, com a Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, passa a ser dever do Estado assegurar a sua progressiva universalização, de acordo com o artigo 208, inciso II. Com isso, pode-se afirmar que a década de 1990 inaugurou um novo ciclo para a educação brasileira, pois esse segmento deixa de ser visto como um ritual de passagem ao nível superior, destinado somente à elite, e passa a ter uma perspectiva de formação geral básica, articulada com a educação tecnológica e com o mundo do trabalho³³.

Não há dúvida de que essas mudanças na estrutura, ao longo da década de 1990, impulsionaram uma série de reformas por parte dos sistemas de ensino, que tiveram de rever as condições de atendimento, pois com a quase universalização do Ensino Fundamental houve uma expansão do nível médio. No caso do Estado do Rio de Janeiro, a rede estadual de ensino, em 2008, foi responsável por 79,9% da matrícula nesse segmento³⁴. No entanto, o desafio posto para a educação neste novo milênio não corresponde somente ao atendimento, mas principalmente à melhoria da qualidade da educação básica.

Tal expansão foi acompanhada da implementação de um abrangente sistema de avaliação em larga escala adotado pelo governo federal e, posteriormente, por alguns estados brasileiros, como um mecanismo para avaliar o desempenho dos alunos segundo uma estrutura de competências e habilidades associadas aos

³³ O mundo do trabalho, nesta perspectiva, não é o ensino profissionalizante como preconizado na Lei nº. 5692/71, que defendia atender às carências do mercado do trabalho. Pelo contrário, quando instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, ficou claro que a educação para o trabalho não deve se confundir com profissionalização. Nas palavras de Castro e Tiezze (2004, p.125), “O primeiro passo da reforma foi a integração do ensino médio à educação básica, ou seja, a educação escolar que deveria ser oferecida a todo cidadão ser a base educacional para o exercício da cidadania. Para tanto, a educação profissionalizante deveria ser complementar à educação básica, de forma que a educação para o trabalho não se confundisse com ensino profissionalizante.”

³⁴ Dado numérico retirado do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, instituído através da Lei nº. 5597 de 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/PEE_WORD_PDF.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

conteúdos disciplinares. De uma forma ou de outra, a avaliação externa tem funcionado como um termômetro para os sistemas de ensino, indicando que a expansão não tem sido acompanhada da qualidade do ensino oferecido, uma vez que os discentes apresentam, em sua maioria, baixa proficiência nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática³⁵. Diante do exposto, um dos motivos que impulsionou a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro a prescrever um currículo para toda a rede de ensino e a estabelecer um planejamento estratégico como uma das formas de monitorar o processo educativo foi o baixo desempenho do Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na concepção de Castro e Tiezze (2004, p.144):

Ignorar a contribuição dos processos avaliativos para o monitoramento de políticas representaria um retrocesso incomensurável. Até meados dos anos 1990 sequer conhecíamos o tamanho do problema. Os avanços até agora obtidos, mesmo sabendo que ainda restam outros tantos desafios a enfrentar, foram enormemente beneficiados pela nova cultura da avaliação, que começou a ganhar força no país a partir dos anos de 1990. A produção de informações fidedignas, competentes, transparentes, acessíveis a todos e compromissadas com o interesse público é requisito indispensável para que o Brasil continue trilhando o caminho tão desejado da educação de qualidade para todos.

Assim sendo, a implementação da proposta curricular analisada nessa pesquisa constitui-se em um dos programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2011, com a perspectiva de oferecer uma educação de qualidade com melhores resultados no processo ensino-aprendizagem (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2011). Na verdade, o baixo resultado na avaliação externa, que combina dois critérios – o desempenho e o fluxo escolar – impulsionou educadores e formuladores de políticas públicas a (re)pensarem o que os alunos aprendem e o que a escola ensina, indicando, como um dos principais objetivos da agenda do governo, a reformulação ou a proposição de um currículo

³⁵ Até a década de 1990, segundo Ribeiro (1991, p.19), “o único (e último) momento em que se tenta fazer uma avaliação do domínio cognitivo dos alunos é por ocasião do vestibular e aí se constata o seu baixo desempenho”. Contudo como eram poucos que chegavam a concluir o antigo 2º grau, não era possível ter um diagnóstico do ensino oferecido. Nesse sentido, a avaliação em larga escala, instituída nos últimos anos, significou um avanço para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, municípios e estados por acompanhar continuamente o processo pedagógico a cada segmento cursado pelo aluno. Por outro lado, é preciso atentar que, a avaliação externa não pode ser o único instrumento utilizado para medir a qualidade do ensino oferecido. Até porque ela não contempla todas as habilidades e competências necessárias à formação do indivíduo. Assim, outros indicadores educacionais também devem ser considerados nesse contexto.

(CASTRO;TIEZZE, 2004). Com o Estado do Rio de Janeiro não foi diferente e, em meados do ano de 2010, a proposição de uma política curricular que contemplasse o que deveria ser ensinado na rede de ensino ganhou força.

Nesse sentido, o capítulo 2 desta dissertação constitui-se, após a descrição do caso de gestão no capítulo anterior, na análise dos fatores do contexto escolar pesquisado que podem colaborar para o fracasso ou o sucesso da implementação da política curricular. Não perdendo de vista que a discussão sobre currículo implica a consideração de diferentes áreas, como a formação do professor, a elaboração de materiais didáticos, a avaliação e a gestão da educação, julgo necessário esclarecer que o tema central deste trabalho é analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no intuito de investigar qual é o papel do gestor, junto com a sua equipe no âmbito da escola, para divulgar e executar o que está prescrito no documento oficial.

Cabe destacar ainda que a escolha em estudar o papel do gestor escolar na implementação da política curricular decorre da necessidade de refletir sobre a função desse profissional num momento em que as políticas educacionais agregam, em sua concepção, a ideia de responsabilização, exigindo dos atores que atuam nas agências locais, no caso do sistema educacional as escolas, o poder de liderança e a capacidade de monitoramento para melhores resultados (BURGOS; CANEGAL, 2011). Com isso, fica a pergunta sobre como o diretor deve proceder para atender às perspectivas da atual demanda quando pesquisas nacionais e internacionais têm sinalizado que a qualidade do ensino também está associada à liderança de quem dirige a escola.

Considerando o objetivo da pesquisa, foi possível observar o quanto o papel do gestor é importante na implementação das políticas educacionais. Na verdade, é por intermédio desse profissional que as reformas educacionais chegam à escola. Para Burgos e Canegal (2011, p.22):

É por meio do diretor que a vontade do sistema escolar, representado pela administração central (estadual ou municipal), se manifesta; ele é o porta-voz do sistema na escola; mas é, também, o porta-voz da escola junto ao sistema. [...] Administrador e mediador de conflitos, o diretor é, sem dúvida, o personagem que encarna a instituição escolar.

Por reconhecer a importância da gestão escolar diante dos novos desafios impostos à educação, a intenção, neste trabalho, é romper com a visão demasiadamente heroica do gestor escolar e discutir os fatores sociais, políticos e educacionais que caracterizam a sua atuação na comunidade escolar. De acordo com os dados da pesquisa intitulada “Práticas Comuns dos Diretores Eficazes”, realizada pela Fundação Victor Civita em 2009, num período de três meses, sob a coordenação do cientista político Fernando Luiz Abrúcio, foram escolhidas dez escolas de quatro municípios de São Paulo e, através de um modelo estatístico, que exclui a influência de fatores socioeconômicos e culturais do desempenho dos alunos na avaliação externa, ficou evidenciado que uma gestão escolar eficaz faz diferença na aprendizagem dos alunos.

Segundo o estudo, são quatro pontos que merecem atenção para a concretização de uma boa gestão, a saber: a boa formação do gestor, a visão integradora das ações realizadas na escola, o clima organizacional e a atenção dada à gestão da aprendizagem. Portanto não cabe aqui a discussão de um diretor herói capaz de resolver todos os problemas da educação brasileira, mas sim de um diretor profissionalmente preparado para lidar com a complexidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Frente a isso, antes de estabelecer qualquer análise, retorno ao capítulo 1 para buscar os elementos que subsidiarão a reflexão. Na primeira seção, o enfoque foi no contexto de implementação do Currículo Mínimo pela Secretaria de Educação, os objetivos a alcançar e as alternativas a considerar para sanar o problema do baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio. Já na segunda, a discussão ficou centrada na proposição da política curricular para o Estado.

Na terceira seção, a intenção foi investigar os desafios de traduzir, para o cotidiano das escolas, o que está prescrito nos documentos oficiais, a partir de um estudo de caso em uma instituição de ensino com foco central no papel do gestor escolar na implementação da política curricular.

Por último, registro as impressões dos participantes da pesquisa, técnicos da SEEDUC e da Diretoria Regional, equipe gestora e professores da escola pesquisada, na compreensão e execução da proposta, com a apresentação dos relatos e das experiências que traduzem as dificuldades e os avanços de realizar, no cotidiano, o que é prescrito nos documentos oficiais. Assim, através de entrevistas semiestruturadas, de análise de documentos (legislações instituídas pela SEEDUC e

materiais produzidos pela escola) e da observação participante, foi possível coletar informações importantes que serão discutidas a seguir.

De acordo com os técnicos da Diretoria Regional Pedagógica e da Secretaria de Educação, o novo modelo de gestão adotado pela SEEDUC exige uma nova postura dos diretores, professores e demais funcionários da escola. Ao se instituir o Currículo Mínimo, foi implementada também uma avaliação diagnóstica bimestral para acompanhar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação diagnóstica e externa tem um propósito, que é sinalizar para a equipe escolar periodicamente o que deve ser revisto no processo ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo não é apenas cumprir o currículo prescrito, mas pensar nas estratégias de ensino e acompanhar permanentemente o fluxo escolar (taxas de aprovação, repetência e abandono), na tentativa de obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Para a equipe gestora (diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica), os problemas são, prioritariamente, de ordem estrutural. Um deles seriam as dificuldades em realizar um trabalho coletivo diante da carga horária de trabalho dos professores, que geralmente atuam em duas ou três escolas, sem contar que demonstram um grande descrédito diante das políticas públicas. E o outro seria a disponibilidade de tempo e a formação acadêmica da diretora para acompanhar constantemente o trabalho realizado pelos professores em sala de aula, de modo que possa fazer interferência no percurso.

Os gestores escolares dedicam grande parte do tempo às questões administrativas e, principalmente, às financeiras, e com isso fica a impressão de que as suas ações não têm relação com as questões pedagógicas, o que gera, na prática, a dicotomia entre a gestão pedagógica e a gestão administrativa. A gestão pedagógica da escola envolve prioritariamente o processo ensino-aprendizagem. No entanto, ao tomar decisões administrativas, como por exemplo, adquirir um mobiliário mais confortável para a sala de aula, está subentendida uma preocupação do gestor escolar com o processo educativo. Nesse sentido, é importante enfatizar que as ações do gestor escolar não podem ser pensadas de forma isolada.

Pela ótica das professoras, a proposta curricular foi instituída sem maiores esclarecimentos. Julgam importante um documento orientador para determinar o que deve ser ensinado, mas questionam os procedimentos utilizados pela Secretaria de Educação para divulgar e acompanhar o desenvolvimento da proposta e,

principalmente, para proporcionar a formação específica ao professor para trabalhar com o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa. Não expuseram claramente quais seriam as ações das diretoras para auxiliá-las na implementação do Currículo Mínimo; apenas sinalizaram que a ação da gestão escolar se restringe a suprir as carências materiais, já que administra a verba pública, e a conversar com os pais dos alunos com baixo rendimento. Em nenhum momento foi possível identificar o papel mediador da diretora, nesse processo, como um profissional que conhece os propósitos educativos e as relações entre o ensino e a aprendizagem.

Dessas considerações, foram apresentados os seguintes fatores para serem analisados: 1) a diretora apresenta dificuldades para exercer um papel de liderança na implementação do Currículo Mínimo pela maneira como se apropria da política curricular que envolve, especificamente, a forma como ela toma ciência da demanda advinda da Secretaria de Educação e a sua capacidade de interpretar o texto para além do que está prescrito no documento oficial; 2) a rotina da diretora impede que ela estude mais, leia mais e melhor sobre as políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação, passando mais tempo envolvida com a burocracia, o que impossibilita a sua atuação pedagógica; e 3) a formação da diretora é insuficiente para auxiliá-la na interpretação da política curricular e ajudá-la a atuar em questões pedagógicas.

Vale ressaltar que os fatores destacados para a análise são algumas evidências captadas a partir da ótica da pesquisadora que, nesse caso, explicam os motivos pelos quais a política foi implementada de determinada forma na escola. É preciso considerar que eles não dão conta de explicar todos os acontecimentos do contexto pesquisado, pois trata-se de um recorte da realidade. Esses fatores serão analisados a partir de produção acadêmica e de resultados de pesquisas que oferecem suporte para a discussão.

2.1. A liderança da diretora na implementação da política curricular

A atual demanda educacional tem exigido que os gestores escolares sejam detentores de várias habilidades para que possam realizar uma gestão eficaz. Conhecimentos da administração pública, do direito administrativo, da economia, da sociologia e da antropologia têm ajudado a entender o cotidiano da escola e o contexto de implementação das políticas educacionais. Com isso, espera-se que o

gestor escolar se aproprie das informações sobre as políticas que chegam até a escola e tenha subsídios teóricos para interpretar o seu contexto de formulação que extrapola o texto escrito (TEIXEIRA, 2010). Em se tratando de uma política curricular, não é diferente. Por essa razão, será discutida, nesta seção, a forma como a diretora toma ciência da demanda advinda da Secretaria de Educação sobre o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e a sua capacidade de interpretar o texto, dialogando com outras áreas de conhecimento.

No início desta seção, serão apresentadas algumas questões sobre cidadania, universalização do acesso à educação escolar, assim como a qualidade do ensino oferecido, por compreender que foi a partir desses aspectos que se configurou, no início da década de 1990, a necessidade de avaliar o grau de eficiência dos sistemas de ensino numa sociedade em constantes modificações econômicas e sociais, o que resultou na proposição de políticas educacionais voltadas a discutir o que estava sendo ensinado nas escolas. Retomar essas questões ajudará na reflexão sobre a necessidade de o gestor escolar se envolver no processo de formulação da política curricular, bem como acionar fundamentos teóricos para interpretar o texto do documento, uma vez que “precisa ser capaz de liderar um processo de debate pedagógico que coloque professores, pais e alunos a cooperar por um projeto de educação pactuado” (TEIXEIRA, 2010, p. 13).

No contexto pesquisado, foi possível verificar que a diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” relacionava a implementação da política curricular ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas; no entanto, não extrapolava a reflexão para além disso, ou seja, não aprofundava a discussão sobre as ideias que estão por trás das reformas educacionais e que influenciam diretamente o modo de fazer a educação brasileira.

Com a entrada maciça das pessoas advindas das classes populares na escola pública, estabeleceu-se um dilema, que seria garantir não só o acesso, mas também a permanência dos alunos pautada num bom desempenho escolar. Assim, como toda política pública refere-se a um problema de âmbito coletivo, tornou-se necessário (re)pensar a eficiência das instituições de ensino, considerando, nesse contexto de discussão, que “não há nada de neutralidade ou de ausência de interesses” (CONDÉ, 2011, s/p) na implementação de uma política curricular, devendo os atores das diferentes instâncias públicas do setor educacional, em

especial o gestor escolar, conhecer as reais necessidades que impulsionam o poder público a tomar determinadas decisões.

O empenho em construir uma sociedade democrática no Brasil ganhou relevância após o término da ditadura militar em meados da década de 1980. De acordo com Carvalho (2004), a cidadania foi a palavra que caracterizou esse empenho, uma vez que, em tese, ser cidadão implica participar das decisões econômicas, sociais e políticas de um país, buscando, como garantia, as condições necessárias para a sobrevivência. Desse modo, num momento em que a cidadania busca novos espaços de atuação, é importante redefinir as formas de garantir o mínimo de bem-estar para todos, contudo não é possível discutir as dimensões da cidadania sem considerar o papel da educação nesse processo. Nas palavras de Cury (2002, p.246):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Assim sendo, para Carvalho (2004), no auge do entusiasmo cívico de uma população que foi obrigada a se omitir diante de um Estado autoritário ao longo de sua história, chamamos a “Constituição Federal de 1988 de Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2004, p.7), pois foi possível discutir, pela primeira vez na história brasileira, uma legislação democrática garantindo a plenitude dos direitos civis, políticos e sociais. Para Cury (2008, p.297):

A ditadura que nos roubara a possibilidade de fazer política sob suas múltiplas expressões, confirmando a recorrente situação de que ela era privilégio de poucos, agora se via às voltas com a pujança de novos atores sociopolíticos.

[...] É nesse momento de ruptura com a ordem existente que a CF atravessa dando-lhe novos contornos organizacionais e chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos. Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos.

Na verdade, a Constituição de 1988 ampliou, mais do que as Constituições anteriores, os direitos sociais. De uma forma ou de outra, os indicadores básicos de qualidade de vida passaram por uma lenta melhoria. No cenário educacional, ainda temos problemas de ordem quantitativa e qualitativa, porém não é possível anular, nesse contexto, dispositivos legais que, por exemplo, asseguram a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assim também oferecida a todos os que a ela não tiveram acesso na idade certa. Contudo é oportuno discutir o contexto em que a democratização do ensino foi se consolidando ao longo dos anos da educação brasileira para que possamos compreender a formulação das políticas públicas em torno do currículo e da gestão escolar a partir da década de 1990.

No início dos anos de 1950, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia no Brasil 50,3% de pessoas analfabetas numa população de 51.944.397. Esse número reflete que a educação escolar era para poucos, o que caracterizou um quadro de total exclusão. Já na década de 1970, com a Lei nº 5692/71, ficou determinado que o ensino obrigatório passaria a ser de oito anos e com isso, o atendimento no Ensino Fundamental, antigo 1º grau, aumentou significativamente, marcando o ingresso de crianças pobres no sistema de ensino até então organizado para atender somente a elite.

Nesse contexto, o Ensino Médio, denominado na época como 2º grau, transformou-se em ensino secundário com grande ênfase na profissionalização. Na verdade, constituíram-se duas modalidades de ensino: uma profissionalizante, para os filhos de famílias pobres, e outra propedêutica, para concorrer às vagas oferecidas nas universidades. Um ponto que merece destaque nessa trajetória é a entrada maciça da classe popular no sistema público de ensino, que marcou a saída da classe média. Para os autores Castro e Tiezzi (2004, p.118), ficou evidenciado que:

Essas mudanças geraram uma primeira onda de crescimento do ensino médio, devido à eliminação do exame de passagem entre o antigo primário e o primeiro ciclo do secundário. Assim, entre 1970 e 1980, mais de um milhão de novos alunos se matricularam no ensino médio. Mas esse crescimento não se manteve nos anos 1980, observando-se a retomada da expansão das matrículas apenas nos anos 1990. As principais causas da interrupção do crescimento do ensino médio podem ser atribuídas ao equivocado modelo implementado e à baixa qualidade da educação obrigatória, resultando em altas taxas de repetência e conseqüente obstrução do fluxo de alunos. Para os segmentos de baixa renda, o grande desafio

limitava-se à conclusão do ensino fundamental, e eram poucos os bem-sucedidos.

A escola tornou-se acessível à classe social economicamente menos favorecida, pois o objetivo declarado era o de universalizar, em especial, o Ensino Fundamental. No entanto, tal expansão criou uma série de contradições no atendimento que começaram a ser evidenciadas na realização de pesquisas que tinham como objetivo discutir os desafios impostos pelo processo de democratização do ensino público. Inicialmente, o grande problema do sistema educacional estava na evasão escolar, que impedia o aumento da escolaridade da população e impossibilitava o acesso ao conhecimento escolar.

A divulgação de uma pesquisa de base qualitativa realizada por Sérgio Costa Ribeiro, que contestava os dados informados pelo Ministério da Educação (MEC), trouxe para o debate educacional que o principal entrave para o avanço da escolaridade era a alta taxa de reprovação, principalmente nas séries iniciais. Assim, os alunos ingressavam no sistema, contudo, após excessivas reprovações, formavam um grande contingente de alunos com distorção idade-série e, posteriormente, abandonavam a escola. De acordo com o pesquisador (1991, p.9):

Verificamos que a tão propalada evasão entre a 1ª e 2ª série é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula). [...] O que em si já mostra que as famílias brasileiras tentam manter seus filhos na escola o maior tempo possível e que, em princípio, temos matrículas suficientes para absorver 95% da população que poderia estar na escola. [...] Esta situação, não detectada nos dados oficiais, mostra, em toda a sua dramaticidade, qual é o principal obstáculo à universalização da educação básica em nosso país: a repetência.

Mesmo correndo o risco de ser simplista, o que se pode constatar do quadro apresentado pelo autor é que o problema da repetência no Brasil é decorrente de um modelo de escola que foi organizado para atender a uma pequena parcela da sociedade e que, mesmo após a mudança de público, manteve a mesma estrutura física e pedagógica de antes, o que contribuiu enormemente para fragilizar o sistema de ensino. Para Ribeiro (1991, p.18):

É sintomático perceber que o esforço das famílias brasileiras em manter seus filhos na escola não se traduz numa escolarização mais competente. Tudo leva a crer que nunca houve uma real função educadora de forma auto-suficiente da escola. Hoje, a escola é um restaurante, um ambulatório médico, uma creche ou um depósito de crianças. Raramente encontramos uma escola que pretenda que seu processo de ensino-aprendizagem formal se esgote intramuros independente da situação da criança.

Nesse contexto, destaco as contribuições de Peregrino (2010), que vão além de Ribeiro (1991), discutindo que a escola passa a ser vista como um local para a implementação de políticas públicas que possam suprir as necessidades básicas da população. Para a autora, entre as décadas de 1970 e 1980, período que marca o início da democratização do acesso ao Ensino Fundamental, o sistema público de ensino delineou seu campo de atuação e ampliou as funções da escola numa dimensão assistencialista e de caráter civilizatória a uma classe social que até então não compartilhava de suas regras. Na perspectiva da autora:

Na década de 1990 (especialmente no final dela), aprofunda-se e ganha status a política de ação do estado através da escola, o movimento que no final da década de 1970 e início da década de 1980 lançava as bases daquilo que chamaremos de processo de “desescolarização da escola”. Esse movimento se realiza através da ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como a formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (PEREGRINO, 2010, p.99).

Nesse processo de transição, a escola perde suas características fundamentais e essa lógica é pouco compreendida pelos gestores e professores que estão inseridos diretamente nessa (re)estruturação. Na Escola Estadual “Novos Caminhos”, a diretora relata, durante a entrevista, os problemas sociais que os alunos vivenciam fora do muro da instituição de ensino, mas que afetam diretamente as relações sociais e o processo ensino-aprendizagem. Acredita que as dificuldades em lidar com os alunos é decorrente das condições sociais estabelecidas no cotidiano, como: o uso de drogas, pais desempregados, violência doméstica, gravidez na adolescência, problemas que colocam em segundo plano o processo de escolarização. Aponta que, algumas vezes, passa o dia todo atendendo mães que

relatam situações sérias de condições precárias de sobrevivência, mas que, ao terminar de ouvi-las, sente-se impotente diante da situação. “Chego a pensar que seria interessante um psicólogo na escola para conversar com os alunos e os pais, e principalmente, orientar a gente para lidar com esses problemas” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Fica evidenciada, na fala da diretora, a impotência dos profissionais da educação em lidar com os atuais problemas sociais que chegam até à escola. É interessante pensar que esses problemas mobilizam as ações e envolvem de tal forma a equipe gestora e os professores a ponto de não conseguirem pensar em estratégias pedagógicas que possam fortalecer o papel da educação, pois é ingênuo pensar que a escola consiga resolver os problemas sociais gerados pela estrutura econômica e política do país. Percebe-se claramente que a diretora e sua equipe não se deram conta dos fatores que contribuíram para a fragilização institucional da escola, portanto não conseguem compreender o seu campo de atuação. A pesquisa “Práticas Comuns dos Diretores Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a) apontou que as cinco escolas com resultado superior aos seus pares no estudo realizado pela Fundação Victor Civita possuem diretores bem informados sobre o que acontece na comunidade, no país e no mundo; e também são pesquisadores de conhecimentos de áreas que não são associadas diretamente à educação, mas que ajudam a compreender as relações que se estabelecem dentro e fora da escola, e, com isso, possuem subsídios para entender os conflitos gerados no cotidiano e buscar soluções.

Como mais adiante será enfatizado, no que concerne à implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, julgo interessante destacar também a contribuição de Soares (1998) nesse processo de educação das camadas populares a partir da perspectiva da linguagem, que também se configurou num grave problema para a universalização do ensino.

Muitos são os fatores que determinaram e determinam o fracasso e a evasão escolar no processo de democratização da escola. No entanto, a contribuição integrada da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística trouxe para o centro da discussão a relação entre linguagem e escola, sinalizando que adotar uma prática pedagógica para o ensino da língua materna numa escola que atende a todos não é apenas uma questão técnica, mas, sobretudo, uma questão política. Para Soares (1998, p.6):

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a (sua) democratização (*da escola*). Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência gerando fracasso escolar, tem tido grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre uma linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas [...] e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza.

Como já foi sinalizado, através dos estudos de Ribeiro (1991), a repetência nos anos iniciais se constituiu em um dos entraves para elevar o nível de escolaridade da população. Na perspectiva de Soares (1998), esse fato ocorre justamente na fase em que a criança deve se apropriar da linguagem escrita, no momento em que é diagnosticada pela distância entre a sua cultura e o tipo de cultura letrada representada pela escola. Não cabe aqui o aprofundamento do processo de alfabetização das classes populares, entretanto não se pode ignorar, neste percurso, os fatores que precisam ser analisados e ajustados para que não se continue a (re)produzir os mesmos mecanismos de exclusão e fracasso construídos no decorrer da história da educação brasileira³⁶.

Uma das queixas recorrentes das professoras da Escola Estadual “Novos Caminhos” é a dificuldade apresentada pelos alunos na leitura e interpretação de textos, o que gera prejuízo na aprendizagem de conteúdos não só de Língua Portuguesa como também de outras disciplinas do currículo. No diálogo com a coordenadora pedagógica, ela explica que, no início da década de 1990, quando a Secretaria de Educação adotou a avaliação continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período destinado à alfabetização dos alunos, esse processo foi compreendido por muitos professores e gestores como progressão automática e,

³⁶ No final da década de 1980, iniciou-se fortemente um debate sobre o processo de alfabetização no Brasil. Esse amplo debate foi acompanhado de formulação de políticas públicas que buscavam garantir a continuidade de estudos, através de programas de alfabetização e de recuperação de aprendizagem. Atualmente, através da Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, o Conselho Nacional de Educação determinou, de acordo com art. 30, § 1º, que “Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos”.

com isso, habilidades importantes deixaram de ser construídas, acarretando problemas para as etapas subsequentes da vida escolar. Novamente, é possível evidenciar que as políticas educacionais são implementadas nos sistemas de ensino, no entanto, o que ocorre nas escolas pode acarretar tanto o fracasso como o sucesso, dependendo da interpretação que os sujeitos envolvidos tanto na formulação e implementação fazem do texto (TEIXEIRA, 2010).

Chegando ao final da década de 1990, fica evidenciado que a universalização do acesso ao Ensino Fundamental praticamente se consolida, gerando assim a expansão do Ensino Médio. Para Castro e Tiezzi (2004), dois fatores são responsáveis por tal expansão: a progressiva melhora do fluxo escolar no Ensino Fundamental e as inovações tecnológicas que alteram as relações sociais, exigindo dos indivíduos um aprendizado contínuo. Diante do exposto, a discussão se desloca para o eixo da qualidade do ensino nas escolas brasileiras e o desafio passa a ser, de acordo com Burgos e Canegal (2011, p 26), “conciliar a massificação do acesso à escola pública no Brasil à melhoria da performance de seus alunos”. Sem contar que a avaliação em larga escala marca sua chegada nessa mesma década, (re)afirmando, para o próximo milênio, a construção de uma escola mais eficiente, que garanta o acesso e, ao mesmo tempo, o desempenho escolar.

Com isso, inicia-se fortemente uma discussão no cenário educacional sobre o que deve ser ensinado nas escolas, traduzido na necessidade de uma política curricular, pois é preciso retomar a ideia da escola como lugar de aquisição de conhecimento acumulado pela sociedade. Nas palavras de Sacristán (2000, p.29), “Nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhora”. Isso porque, quando se define um currículo, é idealizado um projeto de sociedade e as funções da própria escola são delineadas para atender às atuais demandas sociais e históricas.

A primeira iniciativa de uma proposta curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, propondo um conjunto de saberes, acompanhado de metodologia, objetivos e critérios de avaliação, que deveriam orientar a prática pedagógica. Depois disso, houve a formulação das diretrizes curriculares, que também deveriam orientar as escolas na organização de seus

currículos, projetos e programas. Vale ressaltar que, em ambos os documentos, a obrigatoriedade legal não se fez presente. Para Teixeira (2009, p. 135):

[...] temos em mente que essa orientação curricular do MEC, mesmo que não tenha se tornado um currículo nacional, imposto, vinculado a um sistema de avaliação e distribuição de recursos, felizmente, influencia de alguma maneira o que acontece na formação dos professores, na produção e circulação de livros didáticos.

No ano de 2009, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), sob a encomenda da Fundação Victor Civita, realizou uma pesquisa sobre o “Perfil dos Diretores das Escolas Públicas Brasileiras”. Foram consultados 400 gestores de 14 capitais brasileiras e o estudo obteve dados sobre quem são os diretores escolares, o que fazem, o que pensam sobre a sua profissão e seu processo de formação. Nesse estudo, quando perguntados sobre as redes de ensino terem um currículo oficial, a maioria dos diretores, 72%, acha que o Brasil deveria ter uma base curricular comum. A diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” também reconhece a importância da rede de ensino estadual ter um currículo, mas durante a entrevista não explicitou claramente as razões e não descreveu de que forma a gestão escolar pode exercer um papel de liderança na análise e discussão do documento.

Frente a esse contexto, vários autores sinalizam para a importância do currículo e de sua adequada compreensão no contexto escolar. A política curricular é imprescindível para discutir a educação como um todo e, sobre esse assunto, Sacristán (2000, p. 21) afirma que:

[...] sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Na verdade, se a discussão no cenário educacional no atual momento recai sobre a formulação de uma política curricular, isso decorre de uma necessidade educacional já descrita anteriormente, que seria romper com a gestão da pobreza e garantir a qualidade do ensino oferecido após a quase universalização do Ensino

Fundamental (BURGOS; CANEGAL, 2011). Com isso, todo o percurso descrito até aqui, abordando a discussão sobre a universalização do ensino e a fragilidade institucional da escola, tem como intenção sinalizar a importância de o gestor escolar compreender que a formulação de uma política surge de uma demanda pública, a partir de diversos aspectos sociais, que nem sempre são revelados pelos formuladores aos dirigentes locais. Esses fatores ficam subentendidos e cabe aos implementadores uma análise reflexiva sobre a real situação. O que ocorre em algumas situações é que o gestor escolar apenas repete as ordens emanadas do órgão central sem a compreensão do contexto em que a política foi formulada.

Durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, nenhum dos sujeitos sinalizou a implementação do Currículo Mínimo num contexto que combine os dois fatores citados acima. Tanto os técnicos como a equipe gestora somente relacionam a política curricular à melhoria dos resultados nas avaliações externas. Não foi possível perceber uma reflexão mais profunda sobre o contexto político em que o programa está sendo formulado e implementado. No caso específico do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, é preciso (re)pensar um currículo que aponte para formação integral do indivíduo, assim como para sua inserção no mundo do trabalho e prosseguimento de estudos, como preconiza a Lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída através da Resolução CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998.

Diante das ideias elencadas até aqui, pode-se afirmar que, em nível nacional, não existe um currículo prescrito que deve ser utilizado pelos sistemas de ensino do ponto de vista legal. No entanto, esses documentos serviram e servem de base para a organização do currículo de diferentes estados brasileiros que, nos últimos anos, têm instituído uma política curricular. Nas palavras de Sacristán (2000, p.108):

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema.

Como a proposição de um currículo não traz em sua formulação nenhuma neutralidade, analisarei, neste capítulo, a política curricular do Estado do Rio de Janeiro instituída através do Decreto nº. 42.793/11, com o objetivo de estabelecer a relação entre o currículo e o papel da gestão escolar a partir do contexto pesquisado. A retomada histórica nesse momento faz-se necessária pelo fato de a diretora da escola pesquisada estar no cargo há mais de 10 anos e ter participado também da implementação da proposta curricular no ano de 2006.

Em 2005, completaram-se dez anos da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental no Brasil. No Estado do Rio de Janeiro, a discussão de uma reorientação curricular para o Ensino Fundamental e Médio iniciou-se no ano de 2004 e consolidou-se no ano de 2005 com um curso de formação para os docentes com o propósito de, a partir dos subsídios teóricos, os professores produzirem materiais de práticas pedagógicas a serem utilizados na sala de aula a partir de 2006.

A reorientação curricular foi um documento organizado pela Secretaria de Educação em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pela professora Ana Canen³⁷, com o objetivo de traduzir não só um somatório de objetivos, conteúdos e estratégias, mas também de discutir um currículo articulado aos diversos contextos culturais dos alunos, como sinalizado nos Parâmetros Curriculares através dos temas transversais. Ou seja, naquele momento, a ênfase era pensar num currículo multicultural³⁸ que valorizasse a diversidade de saberes e de identidades raciais, culturais, religiosas, linguísticas e, ao mesmo tempo, contemplasse as matrizes curriculares presentes na proposta.

³⁷ Ana Canen é PhD em Educação pela University of Glasgow. Possui Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, tendo especial interesse nas áreas de Educação Comparada, Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4789434H0>>. Acesso em: 26 de junho de 2012.

³⁸ O termo multiculturalismo é discutido pela professora Ana Canen, que propõe a compreensão dos atores escolares como plurais e das escolas como organizações multiculturais, que lidam com a diversidade e que devem estar preparadas para o diálogo com as diferenças. Informações sobre esse assunto: CANEN, A., CUNHA SOUZA, A.E.C., BEZERRA, M.J.S., 2009, "Projeto Político-Pedagógico", In: CANEN, A., SANTOS, A.R. (Orgs.), **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**, Capítulo 7 (pp.129-147), Rio de Janeiro, Ciência Moderna.

Dessa forma, a reorientação curricular encontrava-se agrupada em três áreas: linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática e ciências humanas, na perspectiva de um currículo integrado, que rompesse com uma visão puramente disciplinar³⁹.

De acordo com a agenda política, essa proposta de reorientação curricular fazia parte do Programa Nova Escola (2003-2006), instituído pela Secretaria de Estado de Educação. O objetivo do programa era promover a melhoria do ensino e da educação do Estado, pautado em políticas de equidade. Além disso, concedeu aos professores e demais profissionais das escolas gratificações proporcionais às suas realizações, progressivamente maiores à medida que a escola se aproximasse das metas estabelecidas pelo programa.

A avaliação das escolas foi baseada na observação de três critérios⁴⁰: no aprendizado, com foco nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, especialmente nos resultados alcançados pelos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e pela 3ª série do Ensino Médio; no fluxo escolar, pautado nos registros da escola referentes à matrícula, ao progresso e ao abandono; e na avaliação da gestão sobre a assiduidade dos profissionais que trabalham na escola, a correção da prestação de contas e a gestão da matrícula. Nesse período, a diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” já estava na gestão escolar e afirmou, durante a entrevista, que foi a primeira vez que os profissionais da educação foram “premiados” por cumprir metas. Reconhece que esse processo foi complicado na época, mas se sente mais pressionada agora, pois parece que a fiscalização aumentou. Ela sempre escuta falar que algum diretor foi exonerado do cargo por não cumprir o que está sendo estabelecido pelo órgão central. “É muita pressão e a cada dia a demanda de serviço aumenta!” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Após a discussão do currículo, realizada em 2005, com um grupo de professores de cada regional do Estado, foi feito um material final e enviado para as escolas, a fim de que todos os profissionais tivessem acesso. No período da implementação da reorientação curricular, não houve por parte da Secretaria de

³⁹ Essa informação encontra-se disponível na Reorientação Curricular de 2006, organizada numa parceria da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴⁰ Informação apresentada no material organizado pela UFRJ no ano de 2005 para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos no módulo que tratava sobre avaliação institucional.

Educação um acompanhamento permanente para analisar como os referenciais estavam sendo traduzidos na prática, ou melhor, como a comunidade escolar se apropriou desse material para organizar seu Projeto Político-Pedagógico. Vale ressaltar que não havia a obrigatoriedade da implementação através de um dispositivo legal e os gestores escolares não participaram do processo de formulação do documento.

O Programa Nova Escola, em sua forma original, foi extinto em 2007, quando, após a eleição de 2006 para governador do Estado, outro partido político assumiu o governo (2007-2010). Do ano de 2007 até 2009, não houve, por parte da Secretaria de Educação, um acompanhamento sistemático da execução da proposta curricular idealizada em 2004 e implementada em 2006 no interior das escolas pelo governo anterior. Algumas escolas seguiam o material para organizar seu plano de trabalho e outras buscavam novas fontes para sustentar o currículo, muitas das vezes o livro didático. Sobre essa descontinuidade administrativa de uma gestão estadual para a outra, a coordenadora pedagógica comenta, durante o período de observação participante na escola, que os professores apresentam resistência em cumprir o que está sendo estabelecido, pois afirmam sempre: “Já vimos como esses programas terminam [...] temos a impressão que quando muda um governo, nada foi feito anteriormente, é sempre um começar do zero” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

Contudo alguns dados numéricos sobre os indicadores educacionais do Estado do Rio de Janeiro, como podem ser visualizados nas tabelas abaixo, impulsionaram a Secretaria de Educação a avaliar a situação do Estado no ano de 2010 e a planejar ações de intervenção. O cenário apresentado sinalizava um alto índice de distorção idade-série e reprovação, principalmente no Ensino Médio, o que interferiu diretamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que não obteve o resultado esperado.

Tabela 1 – Fluxo Escolar – 2010 – Anos Finais do Ensino Fundamental

	Distorção idade-série	Aprovação	Reprovação	Abandono
Rio de Janeiro	35.1	77.4	18.7	3.9
Brasil	29.6	82.7	12.6	4.7

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/rio-de-janeiro/>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

Tabela 2 – Fluxo Escolar – 2010 – Ensino Médio

	Distorção idade-série	Aprovação	Reprovação	Abandono
Rio de Janeiro	43.5	68.3	18.9	12.8
Brasil	34.5	77.2	12.5	10.3

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/rio-de-janeiro/>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

Assim, o final do ano de 2010 foi marcado por profundas transformações na estrutura educacional e os indicadores educacionais e os resultados nas avaliações externas ofereceram informações importantes para a análise do problema. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Consultoria INDG Tecnologia e Serviços Ltda, adotou um planejamento estratégico, como já relatado no Capítulo 1, denominado GIDE (Gestão Integrada da Escola), que tem como objetivo auxiliar os gestores escolares na busca por melhores resultados no processo ensino-aprendizagem na escola. De acordo com a propaganda do programa⁴¹, por meio da implementação do método aprendido, cada unidade escolar terá um diagnóstico preciso da sua situação e poderá dar prioridade às causas dos problemas, o que ajudaria o Estado a elevar seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Pode-se afirmar que o Currículo Mínimo surge nesse contexto. O “choque de gestão” é um pacote de iniciativas que abrange uma série de medidas, e duas delas seriam: a prescrição de um currículo para toda a rede de ensino e a (re)formulação da gestão escolar, a fim de garantir a melhoria do desempenho dos estudantes. Nas

⁴¹ No início do mês de janeiro de 2011, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, anunciou um planejamento de “choque de gestão”. O objetivo, entre outros aspectos, era a colocação do ensino do estado entre os cinco melhores estados no *ranking* do IDEB até 2014. Para isso, são determinadas metas para as unidades escolares e diretorias regionais, o que implica também uma política de bonificação. Mais informações disponíveis em: <www.educacao.rj.gov.br>.

palavras de Sacristán (2000, p.111), “a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares [...] supõe um projeto de cultura para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória”.

Assim sendo, o Currículo Mínimo foi instituído através do Decreto nº. 42.793 de 06 de Janeiro de 2011, o que tornou sua implementação obrigatória. Cabe destacar ainda que a política curricular está inserida no programa de bonificação dos profissionais da educação e uma das metas a serem atingidas é o professor conseguir trabalhar com cada turma todas as habilidades e competências estabelecidas no documento oficial para cada bimestre. Na concepção da coordenadora pedagógica, “premiar” os servidores por alcançarem as metas não contribui necessariamente para que todos os profissionais passem a se envolver no trabalho coletivo da escola. Principalmente em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo, que, ao comparar o diário de classe de alguns professores com a ficha de conteúdos trabalhados que é enviada à Diretoria Regional, é possível perceber que há uma divergência entre o que está escrito em cada documento e o realizado em sala de aula.

Infelizmente, papel aceita tudo e alguns professores falam para mim: *“Se é assim que querem é assim que faremos”*. É uma pena, se cumpre o que é exigido, sem nenhuma reflexão. Às vezes, quando tento aprofundar a discussão, ouço alguns professores dizendo num tom de brincadeira que sou oposição, ou seja, estou defendendo os interesses do Estado (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

Segundo a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular da Secretaria de Educação, o tempo foi o grande vilão da história e por isso não foram dedicados anos de estudos para a formulação do documento, o que poderia ser o ideal. Mas concorda com a exigência do atual Secretário de Educação que não era possível esperar mais alguns anos para prescrever um currículo. Para ela, a intenção era organizar um currículo que fosse pautado nos documentos oficiais do MEC, no entanto, ao contrário de outros Estados brasileiros, deveria ser de forma mais prescritiva, com as habilidades e competências que devem ser ensinadas a cada bimestre pelo professor.

Durante a entrevista, a Diretora cita o currículo do Estado de Minas Gerais – Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – instituído no ano de 2005 através da Resolução nº. 666/2005 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, como documentos que apresentam orientações importantes, porém

sinaliza que, diferentemente desses documentos, a ideia dessa Diretoria era organizar um material que desse um direcionamento detalhado do que deveria ser ensinado nas escolas. Assim, o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa não discute concepções teóricas, metodológicas e critérios de avaliação, apenas descreve as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem.

A intenção, ao instituir o Currículo Mínimo, era apresentar para a escola o mínimo de conteúdos que deveriam ser ensinados a cada ano de escolaridade, de forma a garantir a formação contínua do aluno. Na concepção de Sacristán (2000, p. 111):

A ideia de um currículo mínimo comum está ligada à pretensão de uma escola também comum. A existência desse currículo mínimo obrigatório se justifica no caso para facilitar uma escola frequentada por todos os alunos, seja qual for sua condição social.

Considerando que a escola pública atende alunos com diferenças culturais e desiguais oportunidades, o Currículo Mínimo sugere ensinar, de forma homogênea, o que se julga importante na formação de um cidadão. Para Sacristán (2000, p. 111); “a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra”. Pelo contrário, a prescrição curricular implica também políticas compensatórias, padroniza instrumentos de avaliação; exemplo disso, no Estado do Rio de Janeiro, seria a avaliação diagnóstica bimestral de Língua Portuguesa (Saerjinho), em que a matriz de referência é organizada com base no Currículo Mínimo. Nesse sentido, Sacristán complementa:

O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. [...] Na decisão de que a cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural (SACRISTÁN, 2000, p. 111 -112).

Não há dúvida de que a necessidade de se estabelecer um currículo para o início do ano letivo de 2011 gerou prejuízo na formulação do documento, principalmente quando se pensa na participação dos profissionais que serão os

responsáveis em colocar em prática o que está prescrito no Currículo Mínimo. Os dois momentos de maior participação ocorreram justamente no período de férias dos docentes. As professoras de Língua Portuguesa da Escola Estadual “Novos Caminhos” somente tomaram conhecimento do documento na primeira reunião pedagógica e até mesmo a própria equipe gestora não conhecia detalhes sobre o material.

Como já estava no final do ano letivo, foi comunicado aos professores sobre a participação através do *link* “*Conexão Professor*”, mas não acompanhei o processo passo a passo. Também não foi solicitado pela SEEDUC que o diretor fizesse isso. Portanto, o que sabia do Currículo Mínimo foi o que li no Decreto instituído em janeiro de 2011” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Assim, quando o documento chega à escola, é possível constatar, pela fala das professoras e da equipe gestora, que a política curricular é uma imposição. Como política pública sempre envolve relações de poder, não sendo livre de diferentes interesses, é muito comum ouvir dos profissionais da educação que a resistência e as dificuldades encontradas no cotidiano para a execução se devem ao fato de as medidas serem impostas no modelo *top/down*⁴², sem a devida participação dos atores envolvidos na etapa da implementação. Por conta disso, fica a impressão de que as políticas “invadem” a escola, por apresentarem uma série de exigências a serem cumpridas sem qualquer relação com as ações que as pessoas já desenvolviam no cotidiano.

Mas seria possível construir o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa consultando todos os professores e gestores escolares da rede estadual de ensino? Certamente a resposta seria não. Não há uma ampla consulta, com cada cidadão, para implementar uma política educacional; o que existe, sem dúvida nenhuma, é uma correlação de forças – sindicatos, mídia, empresários, associações, tais como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – representada por diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, Condé (2011, s/p.) alerta sobre a implementação de políticas no modelo *top/down*, explicando que:

⁴² O modelo *top/down*, segundo Condé (2011, s/p) refere-se a “mecanismos e instâncias criados ‘por cima’, para serem implementados. Aqui os objetivos estão definidos *ex ante* e operam como pertencentes a instâncias ‘de fora’, muitas delas oriundas dos próprios formuladores de políticas.”

Quando o enfoque vem “por cima”, é preciso que ocorram também duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”; a outra é aquela horizontal, entre os próprios implementadores que operam o programa no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local, entre atores diferentes. O resultado prático deste ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa. [...] Resumindo, se existem objetivos claros, se as metas estão definidas, se os resultados podem ser verificados e os problemas de implementação idem, a análise top/down ganha relevância.

Na concepção dos técnicos da Secretaria de Educação, a política curricular é obrigatória e ainda que tenha sido formulada num curto período de tempo, contou com a participação dos profissionais da educação, além de possuir metas e objetivos claros. Talvez a dificuldade apresentada no desdobramento da prática seja verificar o cumprimento do que está determinado no documento, já que são muitas escolas, muitas salas de aulas, o que resulta na existência de realidades distintas. De qualquer forma, julgam a prescrição de um currículo muito importante para direcionar o trabalho do professor, da escola, ou seja, de toda a rede de ensino.

No caso da Escola Estadual “Novos Caminhos”, as três professoras de Língua Portuguesa não participaram da consulta *on-line* nem das audiências públicas. E uma delas ainda se queixou de que não participou da formação continuada, pois não trabalha com o 9º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. Segundo a Coordenadora, durante a entrevista, a formação foi oferecida somente nessas duas séries por uma questão de acompanhamento do trabalho pedagógico. Um fato interessante é que a diretora do estudo de caso não sabia dessa informação, portanto não soube explicar para a professora o motivo pelo qual não podia se inscrever no curso. Isso evidencia que a diretora escolar não conhecia todas as etapas da formulação da política curricular.

Diante das informações apresentadas até aqui, fica uma indagação: a maneira como a diretora escolar fica sabendo da política curricular propicia o seu envolvimento com a implementação? As investigações realizadas durante a pesquisa sinalizam que não. A diretora revela, durante a entrevista, que tem muita dificuldade em acompanhar a implementação do Currículo Mínimo por não conhecer detalhadamente suas dimensões. Para ela, analisar os resultados das avaliações externas, interpretar as escalas de proficiência e propor metas de acompanhamento

constitui-se numa novidade. “Ainda bem que durante as reuniões para discutir esses resultados, a Integrante do Grupo de Trabalho participa para auxiliar na tomada de decisões” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Para Burgos e Canegal (2011, p.25), “[...] envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas é procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer”. Foi possível perceber que a diretora executa o que é exigido por ensaio e erro, porém em algumas situações, principalmente relacionadas às questões pedagógicas, sente-se muitas vezes excluída como sujeito ativo por desconhecer cada etapa de formulação da política curricular e os principais propósitos educativos. Nas palavras de Teixeira (2011, p.13), é preciso enfatizar que:

[...] o gestor não precisa ser especialista no ensino de cada uma das disciplinas ministradas. No entanto, precisa ser capaz de liderar uma discussão curricular que consiga eleger objetivos comuns para o ensino.

A equipe gestora e as professoras, dentro de suas possibilidades, tentam cumprir o que foi estabelecido, contudo ainda não se deram conta das dimensões de uma política curricular para o trabalho pedagógico. Discutem o modo como o documento foi organizado, a distribuição sequencial dos conteúdos e as dificuldades dos alunos, mas ainda não pararam para refletir sobre a relação entre os fatores sociais, políticos e econômicos e a prescrição do mínimo que deve ser ensinado em sala de aula. A diretora, imersa nesse modelo de gestão que exige melhores resultados, ainda não fez uma pausa para refletir quais conhecimentos são necessários para discutir com fundamento a política curricular. Assim, faz uma interpretação superficial do documento, o que dificulta exercer um papel de liderança na implementação do Currículo Mínimo.

No ambiente pesquisado, foi possível observar o esforço e dedicação da equipe gestora da Escola Estadual “Novos Caminhos” diante das dificuldades em cumprir as metas estabelecidas, num momento histórico em que é exigida a atuação de uma gestão com vistas à melhoria do trabalho pedagógico, o que deve resultar em melhor desempenho escolar dos alunos. Ao gestor escolar cabe realizar um trabalho coletivo que motive sua equipe a cumprir as determinações legais. Na análise de Burgos e Canegal (2011, p. 32):

Imerso nesse processo, o diretor reage ao que percebe como ameaça de sua autonomia, sem se dar conta que o personalismo que imprime no exercício de sua atividade, ao invés de ampliar seu poder sobre o ambiente escolar, denuncia sua impotência e isolamento. E nessa fraqueza do diretor reside talvez o principal calcanhar de aquiles das iniciativas reformistas implementadas especialmente desde os anos 2000.

Esse processo de responsabilização vivido pelas escolas estaduais colocou o gestor escolar no centro das atenções. Constitui-se no momento de prestar contas do que está sendo ensinado nas escolas e até que ponto os alunos estão aprendendo para apresentar bons resultados nas avaliações externas. Passou a ser uma das funções do gestor escolar junto com sua equipe diretiva (diretor adjunto e coordenador pedagógico) monitorar dentro da escola a real execução do que está sendo proposto pela Secretaria de Educação, mesmo que não tenha sido envolvido em cada etapa da formulação da política.

Como não participamos da formulação, acho que, no início do ano, todos os diretores deveriam receber um treinamento sobre como acompanhar o desenvolvimento do Currículo Mínimo. A GIDE trata um pouquinho disso, mas aborda outros aspectos também (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Não investir na formação do gestor pode ser um problema no momento da implementação de uma política. No entanto, capacitação, na concepção de Condé (2011, s/p), “envolve muitas coisas: a própria formação, a atualização sobre determinado campo e treinamento específico. Isso afeta a capacidade para decidir e cumprir tarefas”. Portanto, na implementação de uma política educacional, é importante não só envolver os gestores locais na formulação, mas também garantir a sua formação para executar as tarefas e tomar decisões com segurança.

Durante a entrevista com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular, foi possível perceber que, ao instituir o Currículo Mínimo, o foco foi na participação e na formação dos professores. Mesmo compreendendo que o gestor escolar acompanharia a implementação da política curricular no interior da escola, inicialmente, não houve a proposição de uma formação continuada para esse profissional de modo que pudesse auxiliá-lo numa análise reflexiva sobre o documento.

Nesse contexto, ficou evidenciado que o gestor escolar não foi levado a conhecer detalhadamente a política curricular e a “identificar o que é espaço de rigidez ou flexibilidade na sua implementação, o que envolve interpretação” (TEIXEIRA, 2010, p.13). Assim, dando prosseguimento à análise dos dados, verifica-se também que outro complicador na atuação do gestor escolar é a sua rotina de trabalho, o que implica diretamente a execução das atividades sob sua responsabilidade, como veremos a seguir na segunda seção.

2.2. A rotina da diretora e o seu envolvimento com a gestão pedagógica do currículo

No início da década de 1980, vários países da América Latina passaram por uma transição democrática e reconheceram que a educação na sociedade globalizada constitui um valor estratégico para o desenvolvimento econômico e social de um país. Iniciou-se, assim, no cenário educacional, um debate acerca de propostas que enfatizassem mecanismos de participação e autonomia, contrapondo-se à centralização de governos autoritários, como ocorreu no Brasil durante o período da ditadura militar.

Assim, altera-se a relação da escola com a sociedade, já decorrente do processo de universalização do ensino e, nesse contexto, a gestão escolar começa a ser (re)significada, assim como o perfil do gestor que, na concepção de Lück (2000, p.13):

[...] era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados.[...] Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora.

Na atual conjuntura, não há mais espaço para uma gestão que centraliza o poder de decisão em suas mãos. De acordo com Neubauer e Silveira (2008, p.82), em meados dos anos de 1990:

A descentralização, especialmente na educação e na saúde, seria considerada elemento dinamizador de eficiência técnico-gerencial e melhoria da qualidade dos serviços públicos, mediante a ampliação da autonomia e a participação dos usuários em sua administração.

Nesse sentido, a ideia da descentralização ganha força no discurso educacional acompanhada de dois princípios fundamentais: o fortalecimento da autonomia administrativa e a participação mais efetiva da comunidade. Para Lück (2000, p15), “muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendida como um processo de equipe”. Sobre isso, a diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” recorda-se, durante a entrevista, que, quando assumiu a direção escolar há mais de 10 anos, estava iniciando a discussão de um novo modelo de gestão.

[...] antes da discussão de autonomia da escola, participação da comunidade e avaliação externa, ser diretor de escola era bem diferente. Eu tinha a impressão que a direção era passada de uma gestão para outra como se fosse passada de pai para filho. Você era professor na escola e quando o diretor estava para sair solicitava a sua nomeação ou quando havia eleição lançava seu nome e você assumia o cargo. Hoje, é difícil ser diretor! Acho que hoje não dá para ser diretor sem uma formação específica. Tem que fazer um curso específico (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Então, o que significa o processo de descentralização para a gestão escolar? O primeiro aspecto é de que a ideia inicial da descentralização estaria em transferir para o nível local a responsabilidade de gerir os recursos financeiros e monitorar os procedimentos pedagógicos, assim como agilizar a tomada de decisão para não sobrecarregar os órgãos centrais.

O segundo aspecto seria de que a descentralização em educação foi um movimento internacional com diferentes formatos. Para Burgos e Canegal (2011, p.29), “a variação desses formatos de descentralização resulta justamente das diferentes combinações entre, de um lado, *descentralização* e *autonomia*, e, de outro, *responsabilização* e *avaliação*”. Para os autores, o papel do gestor escolar foi redimensionado a partir da combinação desses dois processos, quando é lançada na agenda política a responsabilidade da escola em criar mecanismos que garantam a eficiência do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, dos anos de 1990 em diante, a gestão escolar é novamente (re)dimensionada e cabe ao gestor articular ações que garantam o melhor desempenho acadêmico dos alunos.

Frente a tudo isso, é possível visualizar que a gestão escolar assumiu diferentes papéis no decorrer da história. Inicialmente, voltada a cumprir o que era

determinado pelos órgãos centrais, com foco exclusivamente nas questões burocráticas, tinha a preocupação com o que vinha de “cima para baixo” e assim sua atuação deixa de ser o pedagógico, o que está dentro da escola, e passa a ser o que ocorre fora dela. Depois, com o processo de (re)democratização da sociedade e da escola, o gestor escolar vive o processo de descentralização, em que, num primeiro momento, sua ênfase foi na área administrativa, cabendo à escola discutir com a comunidade a aplicação de recursos financeiros que pudessem resultar numa estrutura melhor para o ensino e prestar contas do uso dos recursos junto às autoridades centrais. E, por último, e ainda recente, espera-se que o gestor escolar, nas palavras de Neubauer e Silveira (2008, p. 104), seja:

[...] capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos.

Nesse processo transitório, a avaliação em larga escala ganha força em nosso país e inicia uma discussão do que fazer no âmbito da escola com os resultados. Nas palavras de Burgos e Canegal (2011, p.31):

Desse quadro surge um diretor cada vez mais exposto a cobranças derivadas de sistemas de responsabilização que acabam por colocar em permanente xeque a própria ideia de autonomia. Daí se segue, como desdobramento quase inevitável, a desqualificação da própria noção de autonomia, e sua gradual substituição por desenhos de políticas educacionais baseadas em um maior controle a partir do centro de sistema, com repercussão tanto na dimensão pedagógica quanto na administrativa. Evidência disso é a crescente submissão da escola aos sistemas de avaliação de resultados acadêmicos e ao controle externo exercido sobre sua rotina administrativa.

É a partir dessas questões que será discutido o segundo fator que interfere na implementação da política curricular, a saber: a rotina da diretora impede que ela estude mais, leia mais e melhor sobre as políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação, passando mais tempo envolvida com a burocracia, o que impossibilita a sua atuação pedagógica. De acordo com a descrição do caso no capítulo 1, é possível perceber que a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Ensino Médio constitui-se num grande desafio para toda a equipe escolar, em especial para o gestor escolar, uma vez que uma de suas atribuições

deve ser promover a realização de um trabalho coletivo, com o intuito de sanar as dificuldades encontradas e atingir as metas propostas que resultarão no melhor desempenho dos alunos. Para isso, novas habilidades são exigidas nesse novo modelo de gestão instituído pela Secretaria de Educação através do planejamento estratégico da Gestão Integrada da Escola (GIDE). De acordo com Neubauer e Silveira (2009, p. 103):

Construir uma escola que aposta na autonomia de professores e alunos, aberta à participação da comunidade e que mantém o foco na melhoria da aprendizagem, é tarefa que demanda novos conhecimentos, atitudes e valores. Na prática, esse desafio exige a adoção de uma nova forma de pensar a organização escolar e a aprendizagem. Em geral, nas escolas que estão conseguindo vencer esse desafio, a liderança do diretor tem-se revelado fundamental.

Os dados da pesquisa “Práticas Comuns dos Diretores Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a) apontaram quatro aspectos que devem ser considerados na organização escolar para garantir melhores resultados no trabalho pedagógico: o diretor ser bem informado sobre a situação da educação brasileira, já que a escola pública faz parte de um sistema, conhecer experiências de bom êxito dentro e fora da sua rede de ensino, articular conhecimentos práticos e teóricos sobre as políticas educacionais e, por último, realizar uma gestão focada na aprendizagem.

Para isso, é sinalizada a necessidade de construir uma visão integradora sobre as diferentes áreas de atuação da gestão escolar para que se possa estabelecer uma rotina coordenada e relacionada com as metas a serem atingidas. Com base nos números dessa mesma pesquisa (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a) sobre essa visão integradora, constata-se que a gestão administrativa ocupa 45% da agenda dos diretores que afirmam lidar com questões burocráticas todos os dias, enquanto que o acompanhamento das reuniões pedagógicas são realizadas com frequência menor, na medida em que 40% fazem isso uma vez por semana. De fato, os números sinalizam a dificuldade em organizar uma rotina que enxergue a escola em sua totalidade.

Nesse contexto, algumas perguntas surgem com a intenção de compreender as reais funções do diretor no âmbito da escola, pois somente tendo clareza de sua rotina de trabalho será possível redimensionar o seu campo de atuação. Assim, é

preciso indagar: Como se organiza a rotina do gestor escolar? Por que o gestor escolar deve conhecer as dimensões de uma política curricular? Qual deve ser a importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola quando se tem um currículo prescritivo?

As entrevistas e observações feitas na Escola Estadual “Novos Caminhos” revelaram que há um ambiente de tranquilidade no que diz respeito às relações de autoridade entre a equipe gestora, docentes e os demais funcionários. No entendimento da diretora “Alguns professores e funcionários se queixam das solicitações feitas, mas como pedimos com jeitinho, cumprem as exigências e aqueles que não cumprem apresentam uma justificativa” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011). Foi possível notar um relacionamento bastante pacífico e sem grandes traumas na condução do trabalho escolar. Se há resistência, como cita a coordenadora pedagógica, em realizar o que está prescrito nos documentos oficiais, essa aparece de forma velada, em alguns momentos, com o não cumprimento do que foi estabelecido, principalmente, a partir do ano letivo de 2011 com a implementação do Currículo Mínimo, em que os professores se queixam frequentemente da quantidade de formulários que devem preencher para prestarem conta do que estão realizando em sala de aula.

A quantidade de papéis para preencher é grande. Algumas vezes, para agilizar o trabalho, eu preencho os formulários e o professor apenas assina, pois afirma que não possui tempo para preencher tanto papel (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista realizada em 28 de novembro de 2011).

No contexto da pesquisa, o que mais chamou a atenção é de que forma a gestão escolar se constitui para os professores e até mesmo para a equipe gestora, ou seja, as reais funções que devem ser desenvolvidas pelos dirigentes. O ponto de discussão seria a divisão social do trabalho no contexto da escola. Para as professoras, elas são as executoras do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa por estarem em contato direto com os alunos e a função da equipe gestora, em especial da diretora, é dar suporte para que essa execução aconteça com sucesso. Na análise de Lück (2011, p.12):

Qualquer papel social é determinado por uma série de fatores interferentes, uns de maior impacto que outros, dependendo das circunstâncias. Esses fatores interferentes são, por exemplo, a

avaliação das necessidades e características da escola, a quantidade e formação de seus recursos humanos, a expectativa mantida por pessoas que participam do mesmo sistema social, a própria concepção de papel, pelo seu ocupante.

No entanto, esse suporte esperado pelas professoras está centrado em três aspectos: na relação da família com a escola, que deve ser estabelecida pela diretora, na aquisição de bens materiais e na organização do ambiente físico para o desenvolvimento de um bom trabalho. Segundo a diretora, os professores acham que deve ser sua função e da coordenadora pedagógica conversar com os pais, pois a primeira conhece melhor a comunidade e a segunda é pedagoga, especialista em educação, possui formação específica para orientar as famílias e os alunos. Já em relação à infraestrutura da escola, também deve ser da responsabilidade do diretor, uma vez que administra a verba pública.

Essa concepção construída no imaginário dos professores e até mesmo da própria diretora pode ser decorrente das atribuições exigidas pela Secretaria de Educação para os ocupantes do cargo de gestores e da dificuldade em romper com uma concepção reducionista construída ao longo dos anos sobre a administração escolar. Nas palavras de Krawczyk (1999, p.146):

[...] com argumentos reducionistas e simplificadores, a gestão escolar passa a ser sobretudo “administração”, porém, não muito escolar, sendo apresentada como “apolítica”. Por outro lado, é possível encontrar propostas de gestão escolar que atingem a análise da organização do trabalho no interior da escola, ou seja, o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as questões pedagógicas passam a fazer parte da gestão escolar e as questões administrativas são pensadas em relação a elas, e não o inverso.

Tradicionalmente, o diretor no Estado do Rio de Janeiro desenvolve uma série de funções voltadas exclusivamente para o campo administrativo. Deve ser de sua competência administrar a verba pública destinada para a alimentação escolar e manutenção de recursos materiais, assim como qualquer recurso financeiro disponibilizado para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Nesse contexto, é de sua responsabilidade: organizar as reuniões de colegiado para planejar os gastos, realizar o processo licitatório e, posteriormente, prestar contas para a comunidade local e para o órgão central. Também é função do diretor alocar os professores no quadro horário para determinar a quantidade de aulas ministradas e

acompanhar constantemente o processo de matrícula (abandono, transferência, alunos faltosos) durante todo o ano letivo, já que o repasse de verba está vinculado ao número de alunos matriculados. Vale ressaltar que ambos os processos são realizados através de uma ferramenta *on-line*.

Como essas funções ficam centralizadas na gestão escolar e tomam muito tempo para sua organização, acredita-se que deve ser papel do gestor saber o que se passa em todos os setores da escola, mas focar sua preocupação, principalmente, com a destinação das verbas, em suprir carência dos recursos humanos, estabelecer relações com a comunidade escolar, além de se preocupar com os imprevistos que surgem no cotidiano. As escolas da rede estadual ainda sofrem com carência de funcionários e, para contornar o problema, a diretora e a sua equipe ficam sobrecarregadas com outras atividades para garantir o funcionamento da instituição. Assim, entram em uma rotina de imprevistos, o que dificulta a execução do que foi planejado.

A pesquisa “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009b) abordou as atividades cotidianas dos diretores, levantando o tempo gasto e a percepção do próprio diretor sobre as atividades de sua responsabilidade. Analisando os dados, é possível perceber que 44% dos diretores trabalham mais de 40 horas semanais e se envolvem diariamente com as questões relacionadas a merenda, atendimento aos pais, recepção e saída dos alunos, organização e limpeza das salas e garantia de material escolar. Vale destacar que 90% dos entrevistados se preocupam diariamente com a qualidade da merenda servida e observam constantemente em que momento os alunos saem da classe. Um ponto recorrente citado pelos diretores é a gestão financeira; 49% citam a alocação de verbas, verbas restritas e engessadas como um problema que ocupa grande parte da agenda do gestor escolar.

Na Escola Estadual “Novos Caminhos”, como a administração de verbas demanda muito tempo, foi possível perceber uma divisão das tarefas entre a diretora e a diretora adjunta. A primeira fica responsável prioritariamente pela prestação de contas e alocação dos professores, pelo controle da matrícula e administração de recursos humanos, enquanto a segunda divide com a coordenadora pedagógica as atividades que envolvem reunião de pais, elaboração de projetos e questões disciplinares. A escola funciona em três turnos e conta somente com a presença de uma coordenadora pedagógica.

Diante da demanda exigida pelos órgãos centrais e dos conflitos que devem ser solucionados no cotidiano, fica o desafio de conciliar uma gestão administrativa a serviço da gestão pedagógica que, nas palavras de Neubauer e Silveira (2008, p.93), pode ser assim resumido, “a autonomia da gestão administrativa deve estar a serviço da gestão pedagógica, assegurando os meios e a dinâmica necessários ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. No entanto, foi possível perceber uma grande dificuldade, por parte das diretoras, em desenvolver uma gestão compartilhada que permita a ênfase na gestão pedagógica.

Gostaria de ter mais contato com os alunos e professores. Passo dias sem entrar na sala dos professores. Chego, dou bom dia no corredor e me tranco na minha sala para concluir, por exemplo, a prestação de contas. Às vezes, levo a papelada para casa com o intuito de adiantar o serviço. Na semana passada, fui quatro vezes à Diretoria Regional, fiquei pouco tempo na escola. Com isso, não me envolvo com o pedagógico como deveria, delegando funções para a coordenadora pedagógica e a diretora adjunta (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

A situação vivida pela diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” é um dado que deve merecer a atenção dos formuladores de políticas educacionais, pois a dificuldade em cuidar das questões pedagógicas é um ponto também sinalizado pelos diretores entrevistados na pesquisa “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009b). A maioria dos gestores reconhece que o tempo dedicado à gestão pedagógica e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem é insuficiente. Apesar de 70% afirmarem que conversam com os alunos sobre assuntos ligados à aprendizagem pelo menos uma vez por semana, um em cada quatro considera que o faz de maneira insuficiente.

Outro ponto que merece atenção é que apenas 40% dos diretores entrevistados se reúnem com o coordenador pedagógico uma vez por semana para acompanhar de forma indireta a aprendizagem dos alunos e as ações dos professores e 38% o fazem uma vez por mês. Um dado que preocupa é que 77% dos diretores estão satisfeitos com essa periodicidade, sinalizando que a aprendizagem não deve ser o foco do diretor (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a). A diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” revela, durante a entrevista, que gostaria de ter mais tempo para conversar com os alunos e se mostra insatisfeita por

não conseguir acompanhar periodicamente os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Às vezes, até converso com os alunos, mas o assunto não é ligado diretamente com sua aprendizagem. Nesse momento, percebo o quanto os nossos alunos precisam de uma escola que não ensine só os conteúdos, mas de uma escola que cuide da cultura. No nosso município, não temos teatro e nem cinema. O acesso à cultura é muito difícil. O que melhorou aqui na escola foi o gosto pela leitura. Os alunos têm procurado mais a biblioteca e a leitura também é fonte de cultura (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Com a implementação do planejamento estratégico – Gestão Integrada da Escola (GIDE) – e com o acompanhamento da Integrante do Grupo de Trabalho, as questões pedagógicas aparecem como foco, uma vez que o programa sinaliza que todas as atividades desenvolvidas na escola pela equipe gestora devem corresponder ao sucesso dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto a rotina burocratizada e a fraca divisão⁴³ do trabalho ainda se constituem como empecilho para que a diretora possa acompanhar a eficácia do processo educativo com prioridade principalmente nas consequências das práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula. Sobre isso, a diretora salienta que:

Esse modelo de trabalho proposto pela GIDE é interessante. Ele se parece muito com os programas utilizados nas empresas privadas. O problema de sua aplicação na escola, é que não dispomos das mesmas condições das empresas. Por exemplo, na empresa temos um gerente para cada setor. O mesmo não ocorre nas escolas. No meu caso, por exemplo, de acordo com o número de alunos podemos ter somente dois diretores, com isso somos “duas gerentes” que fiscalizamos desde a limpeza dos banheiros até o trabalho desenvolvido pelo professor. Com tudo isso, algum setor sai prejudicado (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

De fato, não foi possível observar no cotidiano da pesquisa a gestão pedagógica do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa. A diretora escolar ainda não sabe de que forma pode contribuir para que o currículo prescrito possa ser executado em sala de aula diante das múltiplas situações que aparecem no momento da implementação nem consegue organizar a rotina de trabalho de modo

⁴³ Termo utilizado por Burgos e Canegal (2011) que traduz numa rotina de improviso em que há uma centralização de atribuições nas mãos do diretor ou não há competências específicas de cada funcionário e assim qualquer um pode desempenhar qualquer função mesmo sem treinamento.

que possa dedicar mais tempo aos conhecimentos teóricos que devem ser compreendidos na execução de uma política curricular.

As diretoras executam diferentes atividades, mas não conseguem refletir sobre o que fazer com uma argumentação fundada em determinada concepção de educação. Até porque, no dia a dia, não encontram tempo para ler e estudar sobre as políticas educacionais instituídas pela SEEDUC e pelo próprio Ministério da Educação que abordam as questões curriculares. Frequentemente, chegam à escola diferentes livros, revistas e periódicos que vão para a biblioteca sem passarem pelas mãos da diretora. Para exemplificar, a escola recebeu a coleção Indagações sobre o Currículo⁴⁴, mas a diretora não conseguiu ler o material. As próprias professoras não conseguem enxergar a diretora como um agente capaz de discutir o currículo na sua proposição e execução, traçando um plano de trabalho que possa orientá-las. De acordo com os dados da pesquisa “Práticas Comuns dos Diretores Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a), apenas 8% dos diretores declaram sugerir ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com a diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” não é diferente. Durante a entrevista e a observação participante, não foi possível identificar sua interferência nas atividades pedagógicas, sugerindo ações.

Toda essa dificuldade mostra-se, a meu ver, muito problemática pelo fato de não terem sido discutidas e compreendidas por todos os segmentos da escola as dimensões que o currículo ocupa no cotidiano. Como já apresentado anteriormente, a equipe gestora e os docentes tiveram contato com o Currículo Mínimo na primeira semana do ano letivo de 2011, destinada ao planejamento, e, na semana seguinte, no caso dos professores, já estavam em sala de aula, executando o que foi proposto. O documento foi apresentado na reunião, mas a diretora não havia lido o material. Para Sacristán (2000, p. 16):

[...] a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e

⁴⁴ O material foi publicado em 2007 pelo MEC e é composto de cinco cadernos temáticos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2012.

socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.

Por essa razão, é necessário que o gestor escolar e sua equipe tenham clareza de que “na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas” (SACRISTÁN, 2000, p.29). Para entender uma política curricular, é necessário considerar a inter-relação de todas essas práticas. Contudo somente será possível estabelecer uma relação entre todos esses aspectos quando a escola for espaço de formação para os profissionais que nela atuam.

De acordo com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular, o Currículo Mínimo é um instrumento que direciona o trabalho do professor e da escola, mas não é uma “camisa de força”, pois a partir dele deve ser organizado um plano de curso⁴⁵ que enfatize as necessidades do público alvo. Entretanto, na prática, as coisas não têm se organizado dessa forma e alguns fatores podem ser enumerados para explicar tal fato.

O primeiro diz respeito à forma como o currículo foi organizado, enfatizando as habilidades e competências que devem ser trabalhadas a cada bimestre. Para as professoras, o currículo é extenso e não tem sido possível acrescentar outros conteúdos para enriquecer o processo ensino-aprendizagem. Sem contar que, em algumas turmas, os alunos apresentam dificuldades em desenvolver determinada habilidade ou competência por ausência de conhecimento prévio, o que dificulta acelerar o ritmo para cumprir o que está sendo proposto. O Currículo Mínimo de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Médio⁴⁶ estabelece para o 1º bimestre, por exemplo, que os alunos desenvolvam as seguintes habilidades e competências:

⁴⁵ Que também pode ser designado como plano de ensino. Para Lück (2009, p. 39); “o plano de ensino se assenta sobre o PPP e a organização curricular adotada pela escola, em acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais e estaduais definidas para o nível de ensino em questão. Ele organiza o conjunto das experiências de salas de aula e extraclasse a serem promovidas sob a orientação do professor, em um ano letivo. Embora sua implementação seja feita pelo professor de turma, sua elaboração deve ser participativa, envolvendo o diretor da escola, a coordenação/supervisão pedagógica e os demais professores”.

⁴⁶ Currículo Mínimo Linguagens e suas Tecnologias - Língua Portuguesa & Literatura – Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação de Estado de Educação/2012.

Quadro 2: Língua Portuguesa e Literatura – 2º ano do Ensino Médio

Eixo	Poesia e romance no romantismo/resumo e resenha
Habilidades e Competências	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto social da época. - Identificar nas obras literárias estereótipos e discriminações quanto à presença negra e indígena. - Distinguir as três gerações do romantismo brasileiro. - Reconhecer a importância da enumeração e da eliminação como processo para a elaboração do resumo. - Reconhecer na resenha a finalidade de expor criticamente um ponto de vista sobre manifestações artísticas.
	<p>Uso da Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as figuras de linguagem presentes na estética romântica. - Identificar a existência de diferentes classes de palavras. - Identificar os termos essenciais da oração. - Reconhecer e utilizar diversas marcas modais nos verbos. - Reconhecer mecanismos de coesão referencial e sequencial. - Empregar adjetivos valorativos e advérbios como mecanismo de introdução do juízo de valor e recuo mobilizador.
	<p>Produção textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir resumos dos textos críticos que analisam os textos literários estudados. - Produzir resenhas dos romances estudados, relacionando-os à discussão de paradigmas e temas da atualidade.

Fonte: Currículo Mínimo Linguagens e suas Tecnologias - Língua Portuguesa & Literatura – Ensino Fundamental e médio. Secretaria de Educação de Estado de Educação/2012.

É notório que estamos diante de um currículo ordenado que garanta o alcance do mínimo estabelecido. Com isso, algumas perguntas têm sido apresentadas pelas professoras no contexto da prática: Os alunos do 2º ano estão num nível adequado para responder a essas exigências? O que deve ser feito, caso não estejam no nível adequado? Qual o grau de importância dessas exigências? O

gestor escolar não precisa saber responder a todas essas perguntas, mas ele deve coordenar uma análise da situação e organizar junto com a sua equipe o que é preciso fazer para que o conteúdo seja ensinado. Nesse contexto, é preciso compreender que se por um lado o currículo construído dessa forma orienta o trabalho do professor, tornando-o mais homogêneo, delimitando as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, por outro, ele impossibilita articular outros saberes. Nesse sentido, Sacristán (2000, p.133) lembra que:

Os níveis por cursos propõem uma sequência nos conteúdos muito clara para os professores, mas dificultam acomodação flexível ao ritmo de progresso dos alunos, diminuindo opções profissionais do docente na escolha da ordem de ensino mais conveniente, assim como na inter-relação de conteúdos.

Ainda sobre um currículo organizado por competências, Lopes (2006, p.44) complementa, afirmando que:

As competências – como princípio de organização curricular – vinculam-se fortemente a uma perspectiva instrumental, voltada para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse “saber-fazer”, notadamente os saberes cotidianos.

Diante do exposto, o risco que se corre com um currículo prescritivo é de que a escola cumpra o que foi determinado e não sinta a necessidade de um debate em torno *de que* e *como* ensinar, já que as decisões são próprias do órgão central e os alunos serão submetidos a uma avaliação de desempenho. Lauglo e Mclean (1985, apud Sacristán, 2000, p.116) vão mais adiante, sinalizando que:

Uma especificação detalhada do currículo é incompatível com a adaptação para o indivíduo, com as variadas e mutantes condições fora das aulas e com a autonomia dos professores. Uma pressão no sentido de que a escola responda às necessidades de aprendizagem para continuar progredindo pelo sistema escolar e adaptar-se a um determinado mercado do trabalho e a preocupação social e política pela “rentabilidade” da escola apoiarão a especificação dos conteúdos curriculares em diretrizes e conteúdos mínimos, apoiando-se inclusive na falta de competência do professorado (Lauglo e McLean, 1985).

Nesse percurso, encontramos outro obstáculo, sinalizado pelas professoras e pela equipe gestora, que seria o desinteresse dos alunos pelo trabalho pedagógico, pelo conhecimento acadêmico priorizado pela escola. Os conflitos que têm surgido a cada dia na relação professor-aluno é outra preocupação do trabalho docente e da gestão escolar. Ao conversar com a equipe gestora sobre esse fato, a diretora desabafa: “Não sei o que tem acontecido com os alunos, gostam da escola, mas não se interessam pelo ensino. No momento de fazer a avaliação, se o professor não ficar em cima, recebem a prova e devolvem logo em seguida. Fazem tudo correndo” (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011). A falta de motivação dos alunos pode ter diversos motivos. No entanto, é preciso ter clareza de que muitos dos problemas que surgem no sistema educativo têm uma relação direta com o currículo, que não só determina conteúdos, mas também uma concepção de cultura e socialização das diferentes gerações. Na análise de Sacristán (2000, p. 30):

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e ao modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

A questão que se coloca a partir das informações apresentadas é que não foi possível identificar, nas atas das reuniões pedagógicas, nenhuma discussão direcionada sobre as consequências de um currículo organizado por competências. No Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM), discute-se sobre o desinteresse dos alunos com o conhecimento escolar sem estabelecer uma relação com que se ensina.

O segundo fator refere-se ao fato de o Currículo Mínimo expressar somente as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas para cada ano de escolaridade. No documento, não constam fundamentação teórica, metodologia ou concepções de avaliação. Para Sacristán (2000, p. 115):

O aperfeiçoamento da própria técnica pedagógica para elaborar os currículos argumenta que um currículo, como plano tangível expressado documentalmente, não deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo.

De acordo com a Diretora de Pesquisa e Organização Curricular e a Coordenadora da Equipe do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, a intenção era organizar um material que fosse objetivo, que descrevesse o que deveria ser priorizado no desenvolvimento acadêmico do aluno. A fundamentação teórica seria no processo de formação do professor para subsidiar a prática docente. O problema é que a formação não foi de imediato para todos os professores da rede estadual. Assim, desembocou na escola a responsabilidade de sanar as lacunas de formação docente. Contudo, como já foi sinalizado pela equipe gestora, a grande dificuldade está em realizar um trabalho coletivo para que as concepções teórico-metodológicas possam ser discutidas e uma linha de trabalho definida.

E, por último, como a gestão pedagógica centra-se especificamente em estabelecer as concepções de educação, ensino, aprendizagem e avaliação, não há como implementar uma proposta curricular se os princípios fundamentais da educação não estiverem claros para toda a equipe escolar. Na análise de Lück (2011, p.15):

[...] mudanças curriculares, inovação de métodos e técnicas de ensino ou do próprio currículo não tornarão por si só o processo ensino-aprendizagem repentinamente eficazes. Se este tiver que ser melhorado, terá que ser a partir dos professores, do desenvolvimento de suas atitudes, habilidades e conhecimentos a respeito das mudanças e inovações necessárias.

O fato é que, sem a participação ativa do professor na concepção e análise do documento, para discutir a sua prática e refletir sobre suas ações, não há como implementar inovação. É necessário que o professor se veja como parte integrante do processo de mudança e o gestor escolar esteja preparado para promover a discussão sobre uma prática pedagógica com foco na melhoria da aprendizagem. Entretanto, não é possível discutir as questões pedagógicas sem enfatizar as condições do trabalho docente, como sinalizam Sampaio e Marin (2004, p. 1205):

Compreender as práticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política, torna-se necessário, ainda que difícil. Exige conhecer e analisar o

currículo prescrito e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas das prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários. Daí que o exercício de pensar algumas práticas necessita situá-las na relação com alguns outros elementos mais amplos, como os que cercam o trabalho dos professores.

Os problemas ligados às condições de formação e de trabalho dos docentes não é recente. Contudo, com o processo de universalização do ensino obrigatório, a problemática tomou maior proporção, pois impulsionou a contratação de um grande contingente de professores. Com isso, foram admitidos professores sem uma formação específica, as condições salariais dificultam a formação cultural do docente e as condições de trabalho – número de alunos por turma, carga horária de trabalho e rotatividade – não contribuem para que a proposta curricular de uma escola se desenvolva de forma a garantir a reflexão sobre o que se ensina. Nesse sentido, o trabalho do professor foi se esvaziando de sentido e, às vezes, é possível perceber que os órgãos centrais têm consciência desse aspecto e, por conta disso, ao invés de estruturar políticas que resgatem as funções eminentes da docência, acabam reforçando a “incapacidade” do professor como, por exemplo, prescrevendo um currículo que seja simples e objetivo, que aposte na sua “falta de competência” para (re)estruturar o que deve ser ensinado aos alunos.

No Estado do Rio de Janeiro, os professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio possuem uma carga horária de 16 horas ou 40 horas semanais, sendo respectivamente, quatro e dez horas destinadas ao planejamento. No entanto, até o final do mês de novembro, não estava estabelecido se o cumprimento⁴⁷ dessas horas deveria ocorrer dentro da escola. Assim, o que vemos na prática é a grande dificuldade da diretora em garantir um momento de planejamento e estudo em âmbito escolar. Quando acontece, acaba não sendo coletivo, pois os professores não apresentam compatibilidade de horários disponíveis.

O mesmo ocorre com os diretores. Não há um momento de planejamento entre os membros da equipe gestora para integrar as diferentes áreas da gestão

⁴⁷ Nos editais dos concursos para Professor Docente I com carga horária de 16 horas não é especificado de que forma será cumprida a carga horária destinada às atividades extraclases.

escolar. Novamente, a pesquisa “Práticas Comuns dos Diretores Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a), aponta que os diretores brasileiros não possuem uma visão global da escola. Quando questionados sobre as características de um bom gestor, apenas 4% citam que compartilhar a administração com outros atores é uma boa prática e 13% reconhecem a importância de estarem presentes em todas as áreas do processo educativo. A diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos”, por conta do acúmulo das atividades burocráticas, conta com o auxílio de sua equipe. No entanto, ao invés de compartilhar a administração, divide as tarefas, ficando sempre as questões pedagógicas com a diretora adjunta, como sinaliza na entrevista. Com isso, a área da gestão administrativa é priorizada, o que resulta numa menor participação na gestão da aprendizagem.

A partir do ano letivo de 2011, a Secretaria de Educação determinou, através do calendário escolar oficial, os dias de conselho de classe e de reunião pedagógica. Ainda assim, não há presença de todos os professores, pois muitos trabalham em duas escolas da rede estadual e quando os horários coincidem fazem a opção por uma das duas instituições de ensino.

Com toda essa diversidade de situações, a autorregulamentação sugerida pela Diretora de Pesquisa e Organização Curricular durante a entrevista para (re)pensar o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no interior da escola fica comprometida pelas condições de trabalho do professor e pela burocratização do trabalho do gestor escolar. Sobre isso, Lück (2010, p. 94-95) assinala que:

A fragmentação do trabalho e a dissociação de ações constituem, todavia, uma realidade reconhecida como insatisfatória pelos próprios educadores, porém, e ao mesmo tempo, mantida por eles mesmos como forma de garantir espaços e direitos conquistados [...] Muitas vezes, o trabalho isolado é tido como condição de liberdade e autonomia funcional, como é o caso do professor, que não raro julga ser critério de qualidade profissional e autonomia plena de sua atuação em sala de aula. No entanto, o conceito de autonomia precisa ser melhor entendido e caracterizado, de modo que se compreenda seu caráter relativo e a relação de interdependência entre pessoas e suas responsabilidades profissionais, assim como entre diferentes áreas e instâncias de atuação, como condição para diminuir idiosincrasias que conduzem ao estabelecimento de arestas e enfraquecimento organizacional.

Na Escola Estadual “Novos Caminhos”, mesmo com toda a dificuldade em reunir os professores e não contando com a presença de todos, a equipe gestora

realiza as reuniões pedagógicas bimestralmente e nelas são tratadas as dificuldades para a implementação do Currículo Mínimo. Curiosamente, ao analisar o relatório de análise de desvio de metas (RADM), as causas para o não cumprimento do Currículo Mínimo estão sempre relacionadas aos alunos e esse problema cabe à equipe gestora resolver através das reuniões de pais ou do contato com as famílias em conversas particulares. Na maioria das vezes, o professor não consegue se enxergar como parte do processo. Somente no relatório do 3º período foi citada a ausência de capacitação dos professores de todas as áreas do conhecimento e de mecanismos que fortaleçam os docentes em relação ao desrespeito no espaço escolar. Contudo, o foco é sempre no aluno e nas suas condições socioeconômicas, falta sempre alguma coisa: habilidades, hábito de estudo, comprometimento, acompanhamento da família. Para Ribeiro (1991, p.18):

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar.

É preciso chamar a atenção para o fato de que os professores sempre “cobram” da equipe gestora que é preciso convencer as famílias a participarem da vida escolar dos filhos. Reconhecem a dificuldade de trazerem os pais para a instituição de ensino, mas, ainda assim, enfatizam que os responsáveis pelos alunos devem receber esclarecimentos sobre as reais funções da escola. O cuidado que se deve ter diante desse quadro, nas palavras de Spósito (2005, p. 71), é “o perigo de se adotar uma posição ‘catequética’ com relação aos pais”. É preciso lembrar que chamar a família até a escola para falar que seu filho não apresenta bom desempenho escolar pode não contribuir em nada com uma escola que deve buscar, mesmo diante dos desafios do cotidiano, a participação da comunidade escolar. Daí a necessidade de se discutir as formas de participação das famílias, que não podem acontecer somente através de aconselhamentos sobre o que fazer com o aluno com baixo desempenho ou com problemas de indisciplina nem tampouco com a finalidade de atestar o emprego dos recursos financeiros.

Além do preenchimento do relatório de análise de desvio de metas (RADM), ao final de cada bimestre, o professor deve também preencher uma ficha, especificando, em percentual, o que foi trabalhado e, em seguida, justificar os empecilhos que impediram a totalidade do cumprimento. Uma cópia desse

documento é enviada à Diretoria Regional Pedagógica. Ao perguntar aos membros da equipe gestora, durante a entrevista, de que forma verificam o cumprimento do currículo pelos professores, a resposta foi através do preenchimento dessa ficha. Como relatado anteriormente pela diretora, não há espaço na rotina do gestor escolar para acompanhar as consequências das práticas pedagógicas no interior da sala de aula.

Vistas de fora, essas formas de monitoramento parecem dar conta de descrever a realidade das escolas, isto é, a liderança do gestor, o trabalho pedagógico do professor e o desempenho do aluno. Não há dúvida de que o monitoramento é uma etapa importante na implementação de uma política. Mas será que o fato de o professor preencher uma ficha bimestralmente e entregar ao diretor apontando o cumprimento ou não do currículo garante a aprendizagem dos alunos? Até que ponto os instrumentos utilizados realmente estão possibilitando corrigir os desvios para o sucesso da política?

A revista *Gestão em Rede*, que divulga experiências de gestão escolar, tem apresentado caminhos que alguns gestores têm perseguido para acompanhar o desdobramento das práticas curriculares para a sala de aula. O texto “Dimensões da gestão escolar e suas competências” (LÜCK, 2009) traz o relato de um grupo de diretores de escolas do Estado do Tocantins que adotou a prática de participar das aulas ministradas pelos professores, como forma de acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de monitoramento foi adotado como forma de detectar junto ao professor as deficiências e buscar estratégias para superação (LÜCK, 2009). Vale ressaltar que esse tipo de mediação somente se torna possível quando é estabelecido um contrato pedagógico pelo coletivo da escola, pois, caso contrário, transforma-se num simples controle por parte da gestão sem qualquer acréscimo positivo para a aprendizagem do aluno e para o aperfeiçoamento do trabalho do professor.

Por razões já apontadas ao longo do texto, é necessário que o gestor escolar esteja atento aos diferentes mecanismos utilizados na implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, pois pesquisas apontam que muitas escolas, mesmo atendendo crianças e jovens de classes sociais desfavorecidas economicamente, conseguem, através de uma organização escolar que enfatiza a gestão pedagógica, promover um ensino de qualidade. No entanto, não é através de um trabalho isolado, sem planejamento, realizado somente pela gestão escolar, sem o

entendimento e a parceria dos professores e da comunidade escolar que será possível superar as dificuldades que aparecem no cotidiano. Nas palavras de Lück (2000, p.16):

É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico.

É a partir dessas questões que uma das ações de liderança do trabalho do gestor deve ser a execução de um projeto curricular comprometido com a aprendizagem de todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento das práticas docentes. Não se trata então de executar o que está prescrito com mera obrigação, mas de discutir a ideia de que, por trás de uma lista de habilidades e competências, existe uma concepção de educação que ainda não foi bem entendida pela comunidade escolar. Não adianta criar resistência sobre aquilo que não se conhece profundamente. Esse tipo de comportamento serve somente para enfraquecer ainda mais as relações institucionais no interior da escola.

Daí a necessidade da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico, comprometido em discutir as dimensões do currículo que envolve metodologia, avaliação, trabalho coletivo, formas de participação da comunidade, relações interpessoais, formação continuada dos professores e gestores, resumindo a concepção de educação que a escola defende. Assim, mesmo tendo que cumprir o Currículo Mínimo prescrito, as pessoas envolvidas terão consciência das ações realizadas. Para Veiga (1995, p.27):

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa uma ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual “Novos Caminhos”, durante a pesquisa, estava com a Coordenadora Pedagógica. A sua intenção era (re)formular o documento que estava desatualizado, ou seja, não estava condizente

com a realidade. Durante as entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa, foi até sinalizado que não havia, antes da implementação do Currículo Mínimo, uma proposta construída pela equipe sobre o ensino da língua na escola que contemplasse uma discussão sobre o tratamento didático dado à gramática, à variação linguística e às práticas de leitura e produção de textos. Houve algumas tentativas para a formulação do documento, mas não foram adiante e, com isso, não havia um consenso sobre o que e como ensinar na disciplina de Língua Portuguesa.

Infelizmente, até meados do mês de novembro de 2011, não foi possível perceber qualquer movimentação coletiva para (re)formulação do Projeto Político-Pedagógico, mesmo com a exigência advinda da Integrante do Grupo de Trabalho e com a implementação do Currículo Mínimo. O programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) exige o levantamento de uma série de dados relacionados aos aspectos administrativos e pedagógicos da escola que poderiam contribuir para a (re)formulação do Projeto Político-Pedagógico, no sentido de oferecer um diagnóstico da realidade. No entanto, diante da rotina de improvisos e sobrecarga de trabalho burocrático, a diretora vai protelando as ações pedagógicas e, com isso, cumpre-se o que é determinado sem reflexão. Nas palavras de Burgos e Canegal (2011, p.38):

[...] a autonomia escolar passa necessariamente pelo fortalecimento institucional da escola, que dependeria da existência de uma comunidade escolar mais coesa, com uma divisão do trabalho mais complexa e procedimentos coletivos de tomadas de decisão. Nesse cenário, o diretor seria o líder e o porta-voz de uma equipe. Todavia, como temos visto, a situação ordinariamente encontrada é bem diversa, existindo, ao contrário, um vazio de coesão na comunidade escolar, do que se segue um diretor com baixa legitimidade institucional e que fica completamente exposto aos influxos vindos do sistema.

O que resta de tudo isso é o controle externo que chega até à escola para verificar o cumprimento das metas, criando o abismo entre quem pensa e quem executa. Por vezes, fica a impressão de que temos menos profissionais participando da reflexão e da busca de soluções para os problemas e mais profissionais para fiscalizar os resultados obtidos. Certamente, se houvesse uma participação coletiva consolidada no interior da escola, seria possível conhecer melhor as fragilidades do processo educacional e pensar em estratégias para superá-las.

2.3. A formação da diretora para compreender as dimensões da política curricular

Nas últimas décadas, muito se tem enfatizado sobre o papel da gestão escolar e da necessidade de mudança para que possamos vivenciar a melhoria da qualidade da educação. Como já foi dito, o gestor escolar não é o único responsável para garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem, no entanto sua função tem sido relevante no interior da escola para suscitar a “construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a qualidade” (NEUBAUER E SILVEIRA, 2008, p. 104).

Assim, inicia-se um debate sobre a formação do gestor escolar, já que as funções desse profissional foram sendo (re)significadas ao longo do tempo, de acordo com a demanda social e educacional do país. É nessa perspectiva que será analisado o terceiro fator que interfere na implementação da política curricular, a saber: a formação da diretora é insuficiente para auxiliá-la na interpretação da política curricular e ajudá-la a atuar em questões pedagógicas.

Não há dúvida de que o gestor escolar sempre esteve no centro do processo educacional, por ser através dele que os outros profissionais tomam ciência das exigências administrativas e pedagógicas emanadas da Secretaria de Educação. Nas palavras de Lück (2011, p. 16):

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal.

No entanto, a ênfase por melhores resultados acadêmicos dos alunos alterou a relação escola/sociedade, exigindo um novo modelo de gestão em que os aspectos administrativos devem estar associados aos aspectos pedagógicos, de modo a assegurar as estratégias necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Esse fato trouxe para o debate educacional uma mudança de perspectiva na formação dos gestores, já que nem sempre a ênfase foi diretamente nas ações pedagógicas, exigindo, por exemplo, a capacidade de analisar dados oficiais sobre o desempenho dos alunos e planejar ações de intervenção para alterar o quadro apresentado. Portanto questões como gestão participativa, monitoramento

dos processos educacionais e liderança pedagógica, que estão associadas à concepção de que o ensino é o objetivo da escola, passam a ser consideradas no trabalho do gestor.

A pesquisa “Práticas Comuns dos Diretores Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a) comprovou que as escolas com melhor desempenho são aquelas em que os gestores são capazes de reunir oito áreas de atuação: pedagógica, administrativa, financeira, infraestrutura, comunidade, relações pessoais, resultados escolares e relacionamento com a rede. No entanto, essas áreas devem ser vistas de forma integrada com o objetivo de garantir a aprendizagem do aluno. Não é uma tarefa fácil e demanda uma formação acadêmica que aborde diferentes áreas de conhecimento.

Retornando ao passado, será possível perceber que a administração escolar era pautada na figura de um diretor que deveria cumprir seu papel com certa neutralidade por ser um cargo técnico. Para Lück (2000, p. 13), “seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais”. Com as mudanças ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, o próprio curso de formação de gestores, no caso o curso de Pedagogia, passa a ser questionado por não oferecer uma formação que contemplasse as exigências de um país que iniciava o processo de democratização do ensino. Sobre isso, Polon (2009, p. 37) assinala que:

Nesse contexto ganharia força a tese de que a Pedagogia deveria oferecer uma fundamentação teórica consistente para viabilizar, aos profissionais da educação, o exercício de diferentes atribuições, que fossem as requeridas pelos sistemas de ensino ou as próprias ao funcionamento das unidades escolares.

Essas preocupações, surgidas em fins dos anos de 1970, foram apresentadas durante a Primeira Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980, e continuaram sendo debatidas no âmbito do ensino superior ou nos fóruns específicos de discussão quanto às possibilidades de reformulação dos cursos de Pedagogia, até chegar aos anos 1990 e se inserir na discussão mais ampla acerca das proposições oficiais para a formação de professores e outros profissionais para a educação, pela reestruturação do curso que passou a ser de Licenciatura em Pedagogia.

Inicialmente, era muito comum serem diretores escolares somente profissionais que tivessem habilitação em Pedagogia, mas com a mudança de perspectiva sobre os fins da educação, professores com outras habilitações tiveram oportunidade de exercer a função, o que gerou um movimento de oferta de cursos

de especialização em gestão educacional para profissionais que já estavam em exercício ou pretendiam ser gestores.

Na pesquisa sobre o “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009b), quando discutida a questão da formação, foi verificada a alta proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação: 72%, sendo a grande maioria composta por curso de especialização. Apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado. Mais de um quarto (27%) dos que fizeram pós-graduação optaram pela área de gestão escolar. A respeito da formação acadêmica, o curso de Pedagogia é o mais recorrente (43%), seguido por Letras (16%). Os pedagogos estão concentrados nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, em oposição ao Ensino Médio, que apresenta maior diversidade de formação entre os gestores.

A diretora da escola pesquisada é formada em Ciências Biológicas e a diretora adjunta em História. Ambas, antes de serem gestoras, ministravam aulas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Vale ressaltar que a discussão que se coloca quando se enfatiza a questão de o gestor escolar acompanhar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa não se fundamenta sobre o fato de ele conhecer o conteúdo da disciplina – isso cabe ao professor especialista – mas sim de saber das implicações que envolvem as práticas pedagógicas, para não ser um mero executor das demandas advindas da Secretaria de Educação, reforçando a ideia de uma estrutura administrativa monocrática. No caso das diretoras da escola pesquisada, nenhuma das duas fez uma especialização em gestão, mas a diretora admite que:

Hoje não assumiria a gestão de uma escola se não tivesse um curso específico na área. Só com o conhecimento de professor não dá para ser diretor. No meu caso, que sou formada em Biologia, não me sinto a vontade, ou melhor, preparada para discutir com os professores sobre currículo, principalmente, quando se trata dos resultados nas avaliações externas (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Recorrendo aos dados da pesquisa sobre “As Práticas Comuns dos Diretores Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a), 93% dos diretores entrevistados consideram a primeira graduação boa ou ótima, porém 45% afirmam que essa formação inicial não foi adequada à prática como gestores. Por conta disso, 82%

dos diretores que estão no cargo buscam apoio para exercer a função em cursos de gestão oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação, no entanto 20% ainda se sentem despreparados frente às necessidades da escola que dirigem. Para a diretora da escola pesquisada, sua formação inicial não a preparou para ser gestora. Até porque fez licenciatura em Ciências Biológicas na década de 1980, num outro contexto social e político. Na entrevista, revela que, nos últimos cinco anos, percebe a necessidade de uma formação específica para atuar na gestão escolar e lembra que, durante esse tempo que está na direção da escola, só fez um curso de formação continuada oferecido pela SEEDUC em parceria com o CAEd.

Com tudo isso, é possível perceber que não só o contexto estrutural mudou como também as atribuições do gestor escolar para garantir a eficácia das políticas educacionais no interior da escola. Não há como prescrever uma lista de atribuições do gestor como se essa fosse um fim em si mesma; contudo é preciso considerar que, sem planejamento e competência técnica, não é possível alcançar êxitos num modelo de gestão que enfatiza os processos pedagógicos com implicações diretas sobre o que se ensina na escola. Assim, sem a intenção de esgotar as competências do gestor escolar, será explicitado o que cabe a esse profissional para que uma proposta curricular se efetive na prática. Segundo Lück (2009, p. 31), o diretor:

Estabelece na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade; promove e lidera a elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola e seu Projeto Político-Pedagógico, com base em estudo e adequada compreensão sobre o sentido da educação, suas finalidades, o papel da escola, diagnóstico objetivo da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos e as condições educacionais para atendê-los; e promove a realização sistemática de diagnóstico da realidade escolar, avaliação institucional e compreensão dos seus desafios e oportunidades, como subsídios para a elaboração de planos de melhoria.

Vale dizer que são competências que exigem liderança, pois, nesta perspectiva, não é possível conceber um trabalho isolado. Eis então o grande desafio do trabalho do gestor escolar que seria a gestão participativa. Um aspecto interessante sinalizado na pesquisa sobre as “Práticas Comuns dos Diretores das Escolas Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a) é que quando os diretores

entrevistados foram questionados sobre as características de um bom gestor, foi reduzido o apoio às frases “incentivar o trabalho em equipe”, apenas 6%, e “saber delegar funções” com 4%. Os dados apresentados revelam que boa parte dos gestores ainda não tem consciência da importância de ter atitudes que podem fazer dele um bom líder.

Embora o gestor escolar ocupe a posição central na escola, ele não pode ser o agente de todas as ações. Daí surge a necessidade de buscar mecanismos que garantam a participação de todos no processo educacional. O programa Gestão Integrada da Escola (GIDE), adotado pela SEEDUC, enfatiza o trabalho em equipe e espera que o diretor esteja no centro das decisões. A questão que se coloca é que muitas vezes o gestor escolar não está preparado para exercer sua liderança, até porque para ser líder é preciso ter conhecimento sobre o assunto e assim coordenar o trabalho do grupo.

No caso da Escola Estadual “Novos Caminhos”, a diretora revela dificuldades em discutir o Currículo Mínimo, pois julga que sua formação não é suficiente para atuar diretamente no processo pedagógico. Durante a entrevista, sinaliza que desconhece a discussão realizada nos últimos anos sobre as diferentes metodologias de ensino que podem contribuir, por exemplo, para alunos com dificuldades de aprendizagem. Sem contar que, no caso do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, reconhece que houve uma mudança de perspectiva no aprendizado da língua, no entanto não buscou conhecer o que mudou para proporcionar uma discussão com a equipe.

Como já sinalizado anteriormente, antes da implementação da política curricular, não havia acontecido na escola uma discussão sobre o ensino da língua materna de acordo com a concepção construída nos últimos anos que aponta a necessidade de (re)estruturar o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de instrumentalizar o aluno para fazer uso da linguagem nas diferentes situações comunicativas com um discurso adequado⁴⁸, possibilitando-lhe o exercício pleno da cidadania. De fato, durante a entrevista com as professoras, é apontada a necessidade de uma discussão nesse sentido, mesmo com a implementação do Currículo Mínimo, no entanto não houve nenhuma mobilização por parte da diretora

⁴⁸ O discurso adequado refere-se aos diferentes usos que o indivíduo pode fazer da língua com referência na situação comunicativa. É possível que uma mesma pessoa ora utilize a gíria, ora uma linguagem mais formal, de acordo com o lugar e o interlocutor. O importante é saber adequar o discurso à situação comunicativa.

para que essa ação acontecesse. O que no caso seria interessante, pois a diretora também teria a oportunidade de discutir com os especialistas da área sobre as novas dimensões do ensino da língua materna.

A gestão participativa é um dos mecanismos para a prática da autonomia escolar e sua realização envolve a discussão de outro fator, que seria o processo de escolha de gestores das escolas públicas brasileiras. De acordo com Neubauer e Silveira (2009, p. 105):

Nas últimas décadas, o processo de seleção de diretores das escolas públicas passou por inúmeras alterações, em função do argumento de que a modalidade de seleção – eleição, concurso ou indicação política – seria considerada fator crucial à democratização das relações escolares e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, convivem diferentes formas de acesso à gestão que Neubauer e Silveira (2009) classificam em três modalidades: diretor indicado pelo poder público, diretor aprovado em concurso público e eleição direta. Apesar de várias pesquisas voltadas para verificar a eficiência do trabalho do gestor, ainda não é possível afirmar que o processo de eleição direta, que respeita a vontade da comunidade, aumentou a legitimidade do gestor, resultando em melhoria da qualidade da educação. Para Lück (2000, p. 22):

Cabe lembrar que não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. Ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito.

Nesse caso, como a gestão escolar brasileira se organiza para conduzir a educação de crianças, jovens e adultos e como os diretores escolares chegam ao cargo no caso do Estado do Rio de Janeiro? Para Paro (2007, p.82), “as escolas dos vários sistemas de ensino do país se organizam de modo bastante semelhante, no formato piramidal, em que, no topo, fica a direção”. No Estado do Rio de Janeiro não é diferente: o diretor está no topo da pirâmide e pode contar hierarquicamente com o diretor adjunto, dependendo do número de alunos da instituição de ensino, e com os coordenadores pedagógicos e/ou orientadores educacionais. A última eleição para

dirigente de escolas aconteceu no ano de 2004 com uma previsão de dois anos para o mandato. No entanto, depois disso, não aconteceu mais o processo eleitoral. Alguns diretores eleitos na última eleição se mantiveram no cargo até hoje, como aconteceu na Escola Estadual “Novos Caminhos”, e outros foram substituídos pelo seu próprio desejo ou pela força da política partidária.

No ano de 2011, foi regulamentado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, através da Resolução SEEDUC nº 4670 de 08 de fevereiro, o programa de recrutamento para o cargo de diretor e diretor adjunto através de processo seletivo que contempla as seguintes etapas: análise de currículo, prova escrita de conhecimentos específicos, avaliação de perfil e programa de formação. Para participar da seleção interna, o candidato deve possuir curso superior completo, preferencialmente com especialização em gestão escolar, ser servidor ativo da carreira do magistério da SEEDUC e ter no mínimo três anos de efetivo exercício, em períodos contínuos ou alternados, em unidade escolar.

De acordo com a pesquisa “Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares” divulgada pela Fundação Victor Civita no ano de 2011, coordenada pela professora Heloísa Lück, que envolveu Secretarias de Educação de 24 unidades federativas e de 11 capitais e 107 gestores, apenas nove secretarias exigem cursos de Gestão Escolar dos candidatos. Uma questão sinalizada pela diretora da escola pesquisada durante a entrevista é que o gestor escolar que se manteve no cargo como ela não participou do programa de formação.

Acho que seria interessante a participação do diretor antigo na formação dos diretores que iriam assumir a gestão após aprovados no concurso. Provavelmente, os assuntos tratados seriam úteis para todos os diretores. A última vez que o Estado promoveu um curso sobre gestão foi no início da minha gestão em parceria com o CAEd e foi muito bom. Tratava de assuntos do cotidiano do diretor. Agora com esse novo modelo, além da orientação da IGT, deveria também ter uma formação continuada discutindo as novas questões (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

A fala da diretora é pertinente, pois com o processo seletivo para o preenchimento de funções estratégicas, apenas participaram do programa de formação os diretores concursados. Mesmo quem já estava no cargo e não tivesse cursado nenhum curso de especialização em gestão escolar nos últimos anos não foi convidado para participar do curso oferecido aos novos diretores.

Certamente, a formação promovida pela SEEDUC, envolvendo os diretores que já estavam no cargo e os novos diretores aprovados no processo seletivo, seria a oportunidade de discutir o modelo de gestão adotado para a rede de ensino fundado em conhecimento e experiência. Esse momento de formação poderia oportunizar a reflexão sobre os propósitos da educação da rede estadual com foco na melhoria da aprendizagem.

Uma preocupação que desponta com a adoção do programa Gestão Integrada da Escola, a meu ver, e que foi possível verificar através da observação participante, é o fato de que a interferência e controle sobre a escola é tão intenso que tem inviabilizado a discussão do Projeto Político-Pedagógico, o qual, no caso da escola pesquisada, ainda não foi reformulado, na expectativa de atender às exigências do planejamento estratégico. Embora o método adotado reforce a construção do PPP pela escola, o acúmulo de tarefas tem comprometido a execução e a própria equipe ainda não se deu conta da importância desse instrumento para definir os mecanismos de participação. O que ocorre é que geralmente a gestão participativa sempre fica centrada nas decisões que envolvem as questões administrativas, principalmente as financeiras, no sentido de buscar opiniões para definir sobre o uso das verbas direcionadas às escolas. Ou seja, a gestão participativa não tem como propósito mobilizar a gestão pedagógica.

Assim, um dos desafios enfrentados pela diretora tem sido mobilizar a sua equipe para refletir sobre as dimensões da política curricular que envolve não só conteúdos cognitivos, mas conteúdos procedimentais e atitudinais, expressando um projeto educativo. Importante destacar que construir uma escola em que a aprendizagem dos alunos é de responsabilidade de todos os profissionais que nela atuam é uma tarefa que demanda novos conhecimentos e atitudes de toda a equipe e principalmente do gestor escolar, que precisa liderar a discussão.

É possível perceber, através do Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM) da Escola Estadual “Novos Caminhos”, que os professores enumeram todos os problemas que impedem o cumprimento do Currículo Mínimo e propõem as soluções, entretanto apontam para a diretora e sua equipe a realização das contramedidas. A impressão que fica é que somente a identificação dos problemas deve ser de ordem coletiva. Já a execução deve caber aos dirigentes. Fala-se muito em avaliação na escola, porém na avaliação do aluno no sentido de verificar o seu rendimento. Avaliar o trabalho pedagógico na perspectiva de envolver o processo

ensino-aprendizagem, portanto alunos, professores, dirigentes e demais funcionários, ainda é uma prática pouca discutida e praticada na escola. Nas palavras de Lück (2009, p. 44):

Verifica-se que o monitoramento e avaliação em educação, embora constituam-se em processos essenciais da sua gestão, não são práticas comuns em escolas e apenas recentemente estão sendo adotados como prática na gestão de sistemas de ensino. Aliás, estranhamente, apesar de seu caráter de “feedback” necessário ao trabalho educacional, a referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência. Talvez porque sejam atribuídos significados inadequados a eles: o monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo, e a avaliação como uma estratégia de procurar erros e causar reprovações.

Desse modo, associada à gestão participativa, discute-se também a gestão de resultados educacionais e da aprendizagem, que implica discutir a avaliação tanto em âmbito externo, as avaliações em larga escala, como no interior da escola, avaliações realizadas pelos professores, constituindo-se assim condição fundamental para monitorar o trabalho pedagógico. Conforme Lück (2009, p. 56):

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, cabe, portanto, destacar esse foco. Mesmo porque ele não parece estar recebendo a devida atenção pelas escolas, que consideram as estatísticas educacionais uma questão burocrática, de interesse de sistemas de ensino e de pouca importância para a escola, que é o lugar onde ela deveria estar.

Discutir os resultados, principalmente das avaliações externas, não tem sido uma tarefa fácil para as escolas. No caso do Estado do Rio de Janeiro, além das avaliações nacionais, a Secretaria de Educação instituiu a avaliação externa anual (SAERJ) no ano de 2008, e a avaliação externa diagnóstica (Saerjinho) em 2011, que contempla as habilidades e competências prescritas no Currículo Mínimo. Assim, bimestralmente, a escola deve verificar os avanços dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, espera-se que o gestor escolar seja capaz de ler os dados oficiais, que configuram numericamente o desempenho escolar, e que compreenda,

no caso de Língua Portuguesa, à luz de conhecimentos básicos sobre a linguagem e a língua, as competências linguísticas que esses dados revelam, tomando tais conhecimentos como referência para exercer uma gestão pedagógica comprometida com o que se ensina na escola. Para a diretora, a SEEDUC deveria oferecer encontros para os diretores com o objetivo de discutir o monitoramento de resultados das avaliações externas, com foco na análise de cada descritor e nas metas que devem ser atingidas.

Particpei de um encontro que falava sobre os resultados das avaliações externas e percebi que ainda tenho muito que aprender, principalmente, sobre essa concepção nova de língua e o entendimento sobre os descritores (DIRETORA, entrevista realizada em 24 de novembro de 2011).

Essa situação relatada pela diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” sobre as avaliações externas é referenciada na pesquisa sobre as “Práticas Comuns dos Diretores das Escolas Eficazes” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009a). Os números revelam que 61% dos diretores reconhecem a importância da avaliação externa, porém nenhum diretor conhece com clareza os indicadores que compõem a nota. Quando questionados sobre quem são os responsáveis pelas notas baixas nas avaliações externas, o governo aparece em primeiro lugar com 58% e a escola em último com 7%.

Durante todo o ano letivo de 2011, a equipe gestora, os professores e a Integrante do Grupo de Trabalho se reuniram três vezes para discutir o desempenho dos alunos no Saerjinho, com o intuito de monitorar os resultados e corrigir os desvios que pudessem comprometer o processo ensino-aprendizagem. Um dado interessante revelado na pesquisa “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009b) é que, de acordo com os diretores entrevistados, o professor é escolhido por 87% como o principal agente da aprendizagem e a direção da escola por 31%; no entanto, na hora de atribuir a responsabilidade pelo desempenho no IDEB, 13% apontam o professor como responsável e apenas 2% reconhecem que o diretor é responsável também pelo desempenho dos alunos. O que leva a crer que os diretores excluem a responsabilidade dos profissionais da escola com os resultados dos alunos.

Ao analisar o Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM) da Escola Estadual “Novos Caminhos” na avaliação externa estadual, foi possível constatar

que o professor não foi apontado em nenhum momento como um dos responsáveis pelo desempenho dos alunos na avaliação externa, assim como a direção da escola. As causas apresentadas para explicar o desempenho insatisfatório foi o desinteresse dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e a falta de apoio da família. Somente no terceiro relatório foi citada a falta de capacitação dos professores de todas as áreas de conhecimento para realizar um trabalho interdisciplinar com foco nas práticas de leitura e escrita. No entanto, não foi sugerida nenhuma contramedida para resolver esse problema. A questão passou despercebida pela diretora, que poderia aproveitar o momento para discutir a formação continuada da equipe.

No início do ano letivo de 2012, foi divulgado o resultado da escola no SAERJ 2011 e a proficiência dos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa foi de 283.08, de acordo com a matriz de referência, ficando com a média acima do Estado e abaixo do município. No entanto, ao avaliar a evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho⁴⁹, comparando com o ano anterior, o nível baixo aumentou significativamente, pois enquanto em 2010 era de apenas 3,15%, em 2011 atingiu 25%. Um dado que precisa ser analisado pela escola, uma vez que diminuiu o número de alunos também no nível intermediário e adequado, tendo um aumento somente no nível avançado que saiu de 3,1% e passou para 6,2%. No entendimento de Lück (2009, p. 56):

A gestão de resultados é orientada por questionamentos básicos que focalizam a atenção dos que os formulam, desse modo, estabelecendo uma orientação para a realização do processo de gestão de resultados. São eles: Que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender em cada unidade de ensino, em cada segmento de aprendizagem, em cada turma, com cada professor, em cada turno escolar, na escola, como um todo? Há diferença de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos,

⁴⁹ São quatro níveis de desempenho que podem ser assim descritos: Nível baixo – os alunos revelam ter desenvolvido competências e habilidades que se encontram muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Nível intermediário – os alunos demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Nível adequado – os alunos demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade, quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. Nível avançado – esses alunos desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. Informações disponíveis em:

<http://www.saerj.caedufjf.net/repositorio/saerj/externa/pdf/BOLETIM_SAERJ_2010_LP_VOL3.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2012.

como, por exemplo, meninos e meninas, nível socioeconômico das famílias, repetentes ou não, etc.? Há diferença de resultados, numa mesma série, entre alunos com professores diferentes? Há diferença de resultados entre alunos de turnos diferentes? O que explicaria essas possíveis diferenças? [...] Como a escola acompanha e avalia esses resultados e utiliza esses dados sobre o desempenho escolar para orientar o processo contínuo de melhoria do ensino? Tem havido variação desses resultados mês a mês, bimestre a bimestre, semestre a semestre, ano a ano, como decorrência de um esforço sistemático?

Diante do exposto, por que é tão difícil para o gestor escolar acompanhar a implementação de uma política curricular? Não há uma única resposta. Mas, certamente, uma das dificuldades advém do fato de o currículo instituído pela SEEDUC contemplar em sua dimensão a gestão participativa, a gestão pedagógica e a gestão de resultados numa perspectiva política que implica a discussão do que se ensina e se aprende na escola, perpassando desde a formação dos professores até a organização do espaço e do tempo. Nesse sentido, há de se perguntar também se a formação inicial ou a experiência em serviço dos gestores escolares possibilitam a sua atuação eficiente no processo ensino-aprendizagem.

A diretora da Escola Estadual “Novos Caminhos” tem se esforçado para atender às exigências da atual demanda, no entanto a sua formação não é suficiente para auxiliá-la na interpretação da política curricular, de modo a favorecer a sua atuação pedagógica. O que se pode constatar, a partir do contexto pesquisado, é que a formação inicial da diretora não lhe proporcionou conhecimento sobre gestão participativa, pedagógica e de resultados, áreas importantes que devem fazer parte do campo de atuação dos gestores escolares numa escola que pretende ser eficaz na aprendizagem dos alunos. Embora a Secretaria de Educação passasse a exigir um novo perfil do gestor escolar, na prática, não foram pensadas, na formulação da política educacional, formas de suprir as lacunas de formação para que esse profissional fosse instrumentalizado para uma gestão focada na melhoria da aprendizagem. Ainda que muitos diretores estejam no cargo de gestão há vários anos, como acontece com a diretora do estudo de caso, isso não significa que estejam preparados para exercer a função numa perspectiva que extrapole os aspectos administrativos.

Com tudo isso, é preciso compreender que a formação inicial dos gestores, no nível da graduação, sendo em Pedagogia ou até mesmo em outra licenciatura, não trata especificamente de temas específicos de sua atuação. Assim, quando

professores assumem cargos de gestão, aprendem em exercício, pelo ensaio e erro. O mesmo ocorre com alguns cursos oferecidos no nível de pós-graduação que não articulam teoria e prática, comprometendo assim a atuação do profissional num contexto em constantes mudanças. Para Lück (2000, p.29):

[...] ao demonstrar as pressões e tensões cotidianas por que passa um diretor escolar, torna claro que, sem competências técnicas específicas, de acordo com um modelo de gestão que articule todas as demandas, o diretor age conforme as pressões, podendo ser dominado por elas, em vez de agir sobre elas para avançar, com unidade, a organização escolar.

De acordo o quadro apresentado, tem-se verificado um esforço das universidades e também de algumas redes de ensino em oferecer uma formação mais específica nos cursos de gestão escolar, compreendendo que as características de um bom gestor não são inatas, pelo contrário, elas devem ser construídas no processo de profissionalização, incluindo os desafios de conciliar uma gestão administrativa a serviço da gestão pedagógica. Nesse sentido, Paro (2007, p. 114-115) complementa:

No que diz respeito à estrutura administrativa, também há algumas transformações urgentes a serem processadas. A mais abrangente delas diz respeito a uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola. O modelo hierarquizado e unipessoal da atual direção escolar é menos compatível com os objetivos democráticos da educação do que formas alternativas de gestão colegiada. [...] A existência de um diretor, que é responsável último pela escola, o transforma, como reiteradas vezes (ver, p.ex., Paro, 1996; Paro, 1997) , no “culpado primeiro” por tudo que aí acontece, constituindo-se em mero preposto do Estado, que, por meio de uma única pessoa, tem condições de impor seu poder a toda a uma instituição.

Enfim, percorrer a análise dos três fatores levantados a partir da descrição do caso foi uma forma de verificar a importância do gestor escolar na implementação de uma política curricular quando olhamos para o contexto da prática, uma vez que dada a complexidade da dinâmica de uma instituição de ensino, é possível constatar que o trabalho desenvolvido pelo diretor exige competências específicas, portanto não basta só boa vontade dos professores ao assumirem os cargos de gestão para que a escola cumpra a sua função social.

De fato, é preciso que o próprio Estado, assim como a sociedade, compreenda que a exigência por uma educação que garanta a qualidade da aprendizagem dos alunos exige maior competência de sua gestão não só no interior da escola, mas também na formulação de políticas que possam fortalecer essa instituição carente de mudanças, numa perspectiva que envolva os diretores, os professores, os funcionários, os alunos e suas famílias.

3. O LUGAR DA AÇÃO: A GESTÃO PEDAGÓGICA DO CURRÍCULO

Para compreender a relação entre a implementação da política curricular e as dimensões da gestão escolar, esta dissertação organizou-se da seguinte forma: o capítulo 1 destinou-se a apresentar o processo de implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio através da descrição dos fatores que promovem ou dificultam a apropriação da política curricular pelos profissionais da escola pesquisada. O capítulo 2 configurou-se na análise dos fatos observados no cotidiano da escola e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, fundamentada no referencial teórico sobre currículo e gestão escolar.

Assim, a partir das informações descritas no capítulo 1, foram apontados três fatores como respostas plausíveis para analisar o papel do gestor escolar na divulgação e implementação de uma política curricular, a saber: 1) a diretora apresenta dificuldades para exercer um papel de liderança na implementação do Currículo Mínimo pela maneira como se apropria da política curricular que envolve, especificamente, a forma como ela toma ciência da demanda advinda da Secretaria de Educação e a sua capacidade de interpretar o texto para além do que está prescrito no documento oficial; 2) a rotina da diretora impede que ela estude mais, leia mais e melhor sobre as políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação, passando mais tempo envolvida com a burocracia, o que impossibilita a sua atuação pedagógica; e 3) a formação da diretora é insuficiente para auxiliá-la na interpretação da política curricular e ajudá-la a atuar em questões pedagógicas.

Com fundamento na descrição do caso de gestão e na análise dos dados com o aporte de referenciais teóricos, o terceiro capítulo desta dissertação contemplará a proposição de algumas mudanças no modelo de gestão vigente da escola pesquisada com ênfase na dimensão pedagógica. O principal objetivo deste terceiro capítulo é apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), ou seja, uma proposta de intervenção que possa contribuir para que a diretora escolar supere as dificuldades apresentadas no cotidiano pesquisado para implementar a política curricular.

É preciso enfatizar que a proposta de intervenção não se constitui num programa pautado na problemática educacional em caráter amplo ou em supostas situações vivenciadas pelo gestor escolar. Pelo contrário, este trabalho considera as situações reais e concretas vividas no interior de uma dada escola para colocar em

prática a política curricular instituída pela Secretaria de Educação. Por essa razão, o capítulo 3 será composto de duas seções: na primeira, serão apresentadas algumas considerações sobre o caso descrito, com destaque para o que deve ser melhorado no contexto pesquisado; e na segunda seção, com referência na análise dos dados coletados *in loco*, a proposição do programa.

Não se trata de uma proposta de intervenção inédita, até porque algumas das ações planejadas são uma (re)formulação do que já foi proposto pela SEEDUC. Na verdade, a intenção é que a proposta seja exequível, portanto não tem como princípio resolver o problema da gestão escolar no Brasil, mas sim a atuação da diretora no contexto pesquisado. Por outro lado, não há dúvida de que as ações sugeridas poderão subsidiar o trabalho de outros gestores escolares em diferentes contextos, feitas as devidas adaptações. No caso do Estado do Rio de Janeiro, as ações poderão servir para a SEEDUC, a partir de um contexto específico analisado sistematicamente, repensar estratégias que possam fortalecer as práticas de gestão promotoras da qualidade de ensino das outras escolas estaduais que, em situações diversas, podem vivenciar problemas similares.

3.1. As evidências do caso de gestão

Para Paro (2007), o papel desempenhado pelo gestor escolar é um aspecto relevante na estrutura organizacional da escola pública. “Queira-se ou não, a figura do diretor de escola ainda é um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar” (PARO, 2007, p. 102). Na pesquisa em pauta, isso ficou evidenciado. Quando a Secretaria de Educação, no ano de 2011, instituiu o Currículo Mínimo em conjunto com outras ações para melhorar o desempenho escolar dos alunos, a figura do diretor despontou na organização do processo educativo e, com isso, esse profissional se viu diante do desafio de ter uma liderança firme que se caracteriza por uma “figura forte” capaz de acompanhar as mudanças propostas e ser o mediador entre a comunidade escolar e as ordens advindas do poder central. Para os consultores da INDG Tecnologia Ltda, que prestam assessoria à Secretaria de Educação em relação ao planejamento estratégico, “a liderança, fator reconhecido de sucesso em qualquer organização, tem sido recentemente alvo de estudos e redobrada atenção também nos meios educacionais” (GODOY; MURICI, 2009, p.22).

No entanto, no processo de implementação da política curricular, de acordo com o contexto pesquisado, foi possível verificar que, embora o novo modelo de gestão determinasse a liderança do gestor escolar no trabalho pedagógico, acompanhar as consequências das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos, garantir a realização de um trabalho coletivo e monitorar os resultados das avaliações externas foram ações que se constituíram em um grande desafio, em decorrência das reais condições de trabalho no interior da unidade escolar e da própria formação dos gestores.

Percorrendo desde o processo de formulação da política curricular até o momento de implementação, foi possível identificar alguns aspectos que comprometeram a atuação da diretora escolar para que se concretizasse, na prática, o que estava sendo referenciado nos documentos legais.

O primeiro aspecto seria que, embora a Secretaria de Educação tivesse enfatizado a importância de envolver o gestor escolar na divulgação e acompanhamento da implementação do Currículo Mínimo como um dos aspectos a serem observados no planejamento estratégico, esse profissional não foi envolvido efetivamente na discussão da política curricular, nem teve clareza de cada etapa que deveria ser cumprida. Com isso, ficou apenas a ideia de a rede de ensino estadual ter um currículo oficial que deveria ser implementado pela escola para que os alunos tivessem melhor desempenho nas avaliações externas.

O segundo aspecto refere-se ao planejamento estratégico adotado pela SEEDUC no ano de 2011. O programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) determina a análise dos diferentes aspectos da rotina da escola, que vão desde as condições ambientais (preservação do patrimônio público, prestação de contas, convivência entre alunos, professores e comunidade) até o processo ensino-aprendizagem (frequência de professores e alunos, resultados nas avaliações externas e internas, atividades das aulas organizadas pelos professores e cumprimento do currículo). Em decorrência desse novo quadro, o gestor escolar se vê sobrecarregado e, diante de tantas variáveis a serem observadas, seu enfoque acaba sendo nas tarefas administrativas que sempre fizeram parte de seu campo de atuação⁵⁰.

⁵⁰ No dia 21 de março de 2012 foi publicada em Diário Oficial a Resolução SEEDUC nº 4778 de 20/03/2012 que regulamenta a estrutura básica das unidades escolares da rede estadual e dá outras providências. Nessa legislação é instituída de que forma serão constituídas as funções/atividades da

Enfim, o último aspecto a ser destacado seria a formação do gestor para acompanhar a implementação do Currículo Mínimo. A demanda da escola exige conhecimentos específicos quando se trata da gestão pedagógica do currículo, que engloba em sua dimensão não só conhecer os conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos, mas também a metodologia utilizada em sala de aula e de que forma ela tem contribuído para a prática educativa. De fato, com fundamento na descrição do caso de gestão, foi possível verificar que a diretora da escola pesquisada sinaliza dificuldades em interferir na prática dos professores de Língua Portuguesa, assim como sugerir procedimentos pedagógicos que possam ser utilizados no processo educativo. Sem contar que, ao discutir o documento, não considerou o contexto social e educacional de formulação da política curricular.

Mediante as principais considerações do caso analisado, a proposta de intervenção contemplará a dimensão da gestão escolar na implementação da política curricular num contexto educacional em que é fundamental a presença de um líder capaz de envolver a sua equipe na busca de estratégias que visam garantir a aprendizagem dos alunos.

3.2. A proposta de intervenção

O programa desenvolvido neste Plano de Ação Educacional (PAE) será denominado de “Comunidade Colaborativa” e seu objetivo principal será (re)significar o papel do gestor escolar, através da reflexão coletiva do trabalho desenvolvido numa situação real, considerando não só o caráter normativo, mas as tensões e os conflitos no exercício da função para realizar uma gestão pedagógica no momento em que a SEEDUC estabelece um currículo, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos alunos. Esse ideário tem algumas semelhanças com a “Comunidade de Prática”⁵¹, programa adotado nos Estados Unidos, que

Direção (Diretor e Diretor Adjunto), do Assessoramento Técnico-Pedagógico (Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Agente de leitura e Professor Articulador), do Assessoramento Técnico-Administrativo (Secretário Escolar, Agente de Pessoal e Auxiliar de Agente Pessoal) e de professores extra-classe (auxiliar de secretaria e coordenação de turno). No final do documento, em anexo, são apresentadas as atribuições da função de coordenador pedagógico, de orientador educacional, do coordenador de turno, do agente de leitura, do auxiliar de secretaria, do professor articulador (função que não existia antes dessa Resolução), no entanto, não foram mencionadas as funções da direção escolar no novo modelo de gestão.

⁵¹ “Comunidade de Prática é um grupo de pessoas responsáveis em apoiar o trabalho e o sucesso uma das outras. Em escolas, as Comunidades de Prática podem ser professores de uma série,

garante a comunicação entre os gestores escolares visando seu desenvolvimento profissional no nível escolar, no nível distrital/municipal e no nível estadual/nacional.

O Programa “Comunidade de Prática” foi referenciado pela professora Pamela Mason⁵² na revista *Pesquisa e Debate em Educação*, quando discutiu as experiências norte-americanas que contribuem para desenvolvimento profissional dos professores e, principalmente, dos gestores escolares. Para Mason (2011, p.72), “uma pessoa nunca está totalmente preparada para se tornar um líder [...] Satisfazer as demandas do papel do diretor, efetivamente, requer que ele crie Comunidade de Prática”. Nesse sentido, esse programa constitui-se na formação de um grupo de estudo voltado para discutir determinados temas que possam contribuir para o exercício da função, uma vez que a intenção é compartilhar sucessos e desafios vivenciados na prática, num processo em que um profissional apoie o outro no contexto de mudanças.

Outro aspecto interessante é que a “Comunidade de Prática” nos Estados Unidos recebe apoio de muitas organizações educacionais que se preocupam com a formação do gestor escolar e contribuem oferecendo publicações acadêmicas e conferências que tratam de temas relacionados ao trabalho dos diretores. Essas conferências possibilitam que os diretores criem outras “Comunidades de Prática”, pois apresentam temas que exigem um estudo aprofundado, de forma a estabelecer uma relação entre os conceitos teóricos e o contexto da prática. De acordo com Mason (2011, p.74):

professores de diferentes séries que lecionam a mesma disciplina ou professores que estão interessados em aprender e implementar uma nova pedagogia. Para os diretores, as Comunidades de Prática podem e devem ser aquelas que apoiarão e implementarão o trabalho necessário para garantir o desempenho estudantil”. (PAMELA MASON, entrevista publicada na Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional/ Gestão e Avaliação da Gestão Pública/UFJF – v.1, n.1 (jul./dez.2011))

⁵² Doutora em Educação e Coordenadora do Programa de Mestrado em Linguagem e Alfabetização de Harvard Graduate School of Education. Em julho de 2009, esteve no Brasil no Seminário realizado pela UFJF/CAEd, denominado de “Liderança Educacional e Desenvolvimento Profissional – Troca de experiências Brasil-Estados Unidos”. (PAMELA MASON, entrevista publicada na Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional/ Gestão e Avaliação da Gestão Pública/UFJF – v.1, n.1 (jul./dez.2011))

Cada uma destas organizações fornece uma publicação para seus membros em base mensal com artigos e temas e questões atuais de reforma e melhoria na escola, tais como professores como líderes, desenvolvimento profissional, envolvimento familiar e comunitário no processo de aprendizado e gestão escolar com fundos decrescentes. Além disso, essas organizações realizam conferências anuais com sessões adaptadas para as várias questões e desafios de ser um diretor.

Diante das principais características da “Comunidade de Prática”, julgo importante destacar que o programa “Comunidade Colaborativa” é uma proposta de intervenção que se assemelha ao programa apresentado pela professora Pamela Mason, pois seu principal objetivo é também formar um grupo de estudo dentro da escola voltado a compartilhar experiências acadêmicas e profissionais que possam fortalecer a atuação de cada profissional, em especial da diretora, que deve ter a liderança do processo educacional. A intenção é que a diretora não se sinta sozinha na tomada de decisões e que as mudanças pedagógicas a serem implementadas, em especial a política curricular, sejam de responsabilidade de todos.

Inicialmente o programa terá início no nível escolar, ou melhor, na Escola Estadual “Novos Caminhos”, no ano letivo de 2013, e será um projeto piloto com base nos dados levantados nesse estudo de caso. Desse modo, os profissionais da escola terão acesso a esse Plano de Ação Educacional para que possam conhecer os objetivos desta proposta de intervenção. A “Comunidade Colaborativa” será formada pela equipe gestora, um técnico da Diretoria Regional e as professoras de Língua Portuguesa. Embora a pesquisa contemplasse a implementação do Currículo Mínimo para as três séries do Ensino Médio, as professoras do Ensino Fundamental também serão envolvidas no programa, fato que se justifica uma vez que a proposta para o ensino da língua materna deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Vale ressaltar que o professor será envolvido neste plano de intervenção por compreender que, sem sua participação ativa, não é possível implementar mudanças. Nas palavras de Geraldi (2003, p.122) “[...] a viabilidade da mudança curricular se dará pela produção ativa do professor, no trabalho cotidiano, com assessoramento direto, e a reorganização do trabalho pedagógico na escola”.

Assim, ao contrário da Comunidade de Prática, o programa “Comunidade Colaborativa” terá um grupo de estudo diversificado formado pela equipe gestora (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), professores e um técnico da

Diretoria Regional. O propósito é aproximar pessoas que ocupam funções diferentes, mas que podem apoiar o crescimento profissional umas das outras.

O programa será desenvolvido em duas etapas: no primeiro momento, com o objetivo de proporcionar à diretora escolar e sua equipe um momento de reflexão sobre as ações desenvolvidas no cotidiano de modo a contribuir para o planejamento do trabalho e no segundo momento, numa integração entre a escola e a Diretoria Regional para executar as ações planejadas coletivamente. Ao final de cada etapa, será apresentado um quadro consolidando as principais informações da proposta de intervenção.

3.2.1. A primeira etapa do Programa “Comunidade Colaborativa”

A primeira etapa do programa “Comunidade Colaborativa” consiste na elaboração de um diário de campo para analisar as atividades realizadas na dimensão da gestão escolar. Para isso, cada membro da equipe gestora (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica) deverá registrar diariamente as tarefas desenvolvidas no cotidiano escolar durante duas semanas. A forma de registro será pessoal, mas é importante relatar todos os acontecimentos diários. Já as professoras de Língua Portuguesa irão construir um relatório para descrever as dificuldades encontradas na execução do Currículo Mínimo, a partir de cada eixo: leitura, escrita e uso da língua em diferentes situações comunicativas.

Após a construção do diário e do relatório, serão realizadas duas reuniões: a primeira, da equipe gestora com a Integrante do Grupo de Trabalho para analisar as atividades realizadas no cotidiano, organizando-as nas seguintes categorias: atribuições pedagógicas, atribuições administrativas, atribuições relacionais e improvisos do cotidiano que dizem respeito às questões corriqueiras que acontecem na escola e a diretora escolar resolve, assumindo outras funções. Em algumas situações, é possível perceber que os improvisos que surgem no cotidiano da escola poderiam ser resolvidos por outros profissionais, no entanto a divisão do trabalho centraliza na figura da diretora a resolução de todos os problemas.

Por essa razão, a construção do diário será realizada por todos os membros da equipe, uma vez que a análise das atividades desenvolvidas por cada um pode possibilitar uma melhor divisão de tarefas, de modo que as questões pedagógicas que envolvem a análise do currículo, a aprendizagem dos alunos e a prática docente

possam ser acompanhadas não só pela coordenação pedagógica, mas também pela diretora e diretora adjunta.

Importante destacar que, antes de realizar a análise dos dados registrados no diário, será preciso discutir, a partir de um referencial teórico, as principais características de cada categoria. Nesse sentido, será incumbência da Integrante do Grupo de Trabalho selecionar a bibliografia que abrange o tema. Essa função já é desempenhada por essa profissional no desenvolvimento do plano de ação do programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) quando surgem assuntos que não são de conhecimento da equipe escolar. O que será diferente nesse contexto é que a IGT⁵³ não só dará a sugestão do material como também irá mediar a discussão e a análise do mesmo para refletir sobre o contexto da prática.

Já a segunda reunião será para discutir o relatório construído pelas professoras. Nesse momento, o grupo composto pela equipe gestora, as professoras e a Integrante do Grupo de Trabalho irá discutir de que forma a gestão pedagógica do currículo tem se realizado na escola e qual tem sido o papel de cada um nesse processo.

Durante as reuniões, deve ser discutido que não é possível ter melhores resultados se o gestor e sua equipe não estiverem aptos a acompanharem as consequências das práticas curriculares no interior da escola, seja por falta de organização do tempo ou por ausência de clareza das suas reais funções. Nesse sentido, após a análise dos dados obtidos no diagnóstico, deve ser elaborado um relatório final, instrumento de avaliação da primeira etapa, com o registro das tarefas desenvolvidas no cotidiano pela equipe escolar e do que deve ser melhorado na atuação de cada profissional, que inclui também o trabalho pedagógico das professoras.

Esse relatório será a síntese da discussão e deverá discriminar em percentual o tempo gasto em cada categoria (atribuições pedagógicas, atribuições administrativas, atribuições relacionais e aquelas que se caracterizam como improvisos), assim como relacionar as dificuldades encontradas para organizar o planejamento diário da diretora de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem. O mesmo deverá ocorrer com o relatório construído

⁵³ A Integrante do Grupo de Trabalho da Escola Estadual “Novos Caminhos” é formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

pelas professoras, que, ao final, apresentará uma síntese dos fatores que dificultam a implementação da política curricular. Esses relatórios servirão de referência para a equipe gestora e professoras refletirem sobre os obstáculos que encontram no cotidiano para implementar qualquer mudança.

Um técnico da Diretoria Regional a ser indicado pela Diretora Pedagógica participará dessa última reunião e dos encontros subsequentes da “Comunidade Colaborativa”. Com a seleção interna para o desempenho de funções estratégicas, as regionais receberam Coordenadores de Ensino, profissional que tem como uma de suas tarefas o acompanhamento da implementação do Currículo Mínimo. O que justifica essa ação é a necessidade de integração entre o órgão central e a escola para que as tarefas a serem cumpridas na implementação da política curricular sejam indicadas com objetivos claros e o suporte técnico específico. No relatório final do Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares organizado por Heloísa Lück e coordenado pela Fundação Victor Civita, é destacada a importância dessa integração.

[...] os grupos que se referiam à existência de aproximação, troca e reciprocidade entre escolas e a Secretaria de Educação, em decorrência do estilo de gestão desta, caracterizado por ouvir as escolas e acompanhar o seu processo de maneira horizontal, podia-se notar um moral elevado no enfrentamento dos problemas educacionais e uma perspectiva proativa (LÜCK, 2010, p.177).

Assim, no desenvolvimento do programa “Comunidade Colaborativa”, a aproximação entre a Diretoria Regional e a escola será de fundamental importância, pois a finalidade é estabelecer relações mais horizontais e de reciprocidade entre a gestão escolar e a gestão educacional da rede de ensino na busca de soluções para fortalecer o trabalho da equipe gestora no contexto em que a política curricular vai se institucionalizando.

Quadro 3 – Programa Comunidade Colaborativa – 1ª etapa

Ação	A equipe gestora deverá construir o diário de campo para análise das atividades realizadas no cotidiano escolar e as professoras organizarem um relatório, descrevendo as dificuldades encontradas para executar o currículo prescrito.
Evidências	A diretora escolar inserida na complexidade do contexto escolar não tem como eixo do seu trabalho a dimensão pedagógica na implementação da política curricular. Não há uma proposta para a implementação do Currículo Mínimo ⁵⁴ organizada pela escola que evidencie as diretrizes do trabalho pedagógico.
Objetivos	Verificar quais atribuições demandam da diretora escolar mais dedicação para acompanhamento e execução. Identificar as dificuldades que as professoras encontram para executar o Currículo Mínimo.
Profissionais envolvidos	Equipe gestora (diretora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica), professoras de Língua Portuguesa, a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) e a Coordenadora de Ensino da Diretoria Regional.
Custos	Os recursos utilizados, como papel ofício e <i>tonner</i> de impressão, já estão incluídos na despesa da instituição, que recebe uma verba própria do Estado, denominada de manutenção, para aquisição de materiais. A solicitação de diárias para o Coordenador de Ensino que reside em outro município será requisitada através do preenchimento do Anexo II constante no Decreto nº 41.644 e Decreto nº 41.645 de 15 de Janeiro de 2009 alterado pelo Decreto nº 42.896 de março de 2011, autorizada pela chefia imediata, que encaminhará à Subsecretaria de Gestão de Pessoas, para autorização e pagamento no setor financeiro. Após a autorização, empenho e liberação, o solicitante deverá anexar ao processo o Anexo III ou o Relatório de Comprovação, juntando os comprovantes dos gastos.

⁵⁴ Como já sinalizado anteriormente, o Currículo Mínimo é prescritivo e define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas a cada período letivo. No entanto, nele não é abordado o tratamento didático que deve ser dado ao conteúdo.

Desdobramentos da ação	Cronograma
<p>i. Apresentação do Plano de Ação Educacional e da Proposta de Intervenção para a comunidade escolar (equipe gestora, professores e funcionários).</p> <p>ii. Construção do diário de campo pela equipe gestora⁵⁵.</p> <p>iii. Construção do relatório pelas professoras⁵⁶.</p> <p>iv. Encontro para a análise do material produzido pela equipe gestora e pelas professoras.</p> <p>v. Encontro para a construção do relatório final que se constitui na avaliação da primeira etapa do programa.</p>	<p>i. No segundo dia de planejamento no ano letivo de 2013 com duração de duas horas⁵⁷.</p> <p>ii e iii. No início das aulas durante as duas primeiras semanas do ano letivo de 2013.</p> <p>iv. O encontro para a análise do material produzido pela equipe gestora e pelas professoras acontecerá nas duas primeiras semanas do mês de março. Serão duas reuniões.</p> <p>v. O encontro para a construção do relatório final acontecerá na terceira semana do mês do março.</p> <p>vi. Os encontros da “Comunidade Colaborativa” serão realizados na escola e o tempo previsto para a realização das atividades será definido pelos profissionais envolvidos. Assim, deverá ser organizado um cronograma no primeiro encontro com dias e horários para realização de cada etapa.</p>

Fonte: Elaboração Própria

3.2.2. A segunda etapa do Programa “Comunidade Colaborativa”

A segunda etapa do programa “Comunidade Colaborativa” terá como principal propósito proporcionar à diretora escolar subsídios teóricos e práticos que possam colaborar para o planejamento de sua atuação e o redirecionamento dos projetos

⁵⁵ Durante as visitas à escola, a IGT deverá acompanhar os registros realizados pela equipe gestora no diário de campo.

⁵⁶ A coordenadora pedagógica deverá acompanhar os registros realizados pelas professoras.

⁵⁷ No final do ano de 2012, a SEEDUC disponibilizará em Diário Oficial o calendário escolar do ano letivo de 2013. Nos últimos anos, antes do início das aulas, é destinada uma semana para o planejamento. A apresentação do Plano de Ação Educacional será no segundo dia, pois no primeiro a equipe gestora geralmente realiza os avisos gerais.

educacionais. Nessa etapa, o relatório construído pela escola e os dados analisados na pesquisa servirão de referência para a organização do trabalho da gestão escolar com ênfase na dimensão pedagógica. Por conta disso, os encontros da “Comunidade Colaborativa” se constituirão em momentos de formação em serviço para os profissionais envolvidos, pois a intenção deve ser explorar o conhecimento que os participantes possuem a respeito dos temas abordados em associação com sua percepção da realidade escolar. O foco da formação é o gestor escolar, contudo o enfoque não será somente nesse profissional, pois, partindo do pressuposto de Lück (2000), a formação em equipe tende a fortalecer a introdução de mudanças na cultura organizacional da escola, quando um grupo de pessoas discute novas ideias.

Para a concretização dessa etapa, serão realizados encontros divididos por temáticas, a saber: atribuições da função do diretor escolar, planejamento da gestão pedagógica do currículo pelos docentes e pela equipe gestora, e indicadores educacionais e sua relevância para a formulação de políticas educacionais.

Nesse momento, é interessante explicar a opção em aprofundar, no programa “Comunidade Colaborativa”, os temas relacionados acima. A primeira questão que merece análise refere-se às atribuições da função do diretor escolar. O novo modelo de gestão adotado pela SEEDUC no ano letivo de 2011 demanda outras tarefas para a gestão escolar que até então os diretores realizavam de acordo com a sua experiência profissional, mas não era o eixo do seu trabalho. O programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) colocou o gestor escolar no centro das decisões e é a partir de sua liderança que o plano de metas será executado para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Não cabe aos diretores somente a responsabilidade com a estrutura organizacional e administrativa da escola, mas também com a gestão pedagógica que se desdobra em analisar os resultados das avaliações externas, conhecer o que os alunos aprendem e como os professores ensinam. Enfim, deve ser função do gestor escolar assegurar a implementação dos projetos da SEEDUC por melhores resultados, em especial o Currículo Mínimo.

Como já foi relatado anteriormente, no início do ano letivo de 2012, a Secretaria de Educação, através da Resolução SEEDUC n ° 4778 de 20/03/2012⁵⁸,

⁵⁸ Com essa legislação, foram incorporados à equipe gestora, além do coordenador pedagógico, o orientador educacional e o professor articulador. Este último tem como função precípua contribuir com a construção, reflexão e execução do projeto político-pedagógico em todas as suas dimensões. Para essa função não existe concurso. Geralmente, o profissional que assume esse cargo é o professor habilitado para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental, que, com o processo de

estabeleceu atribuições específicas para algumas funções que compõem o corpo de Assessoramento Técnico-Pedagógico de acordo com as atuais exigências da rede estadual de ensino. Contudo as atribuições do diretor escolar não foram (re)significadas nesse documento legal. Com isso, faz-se necessária a organização de um guia que oriente o diretor escolar no acompanhamento do processo pedagógico.

Já a segunda questão, o planejamento da gestão pedagógica, relaciona-se com as dimensões do currículo que implica interpretar o documento prescrito pela SEEDUC e adequá-lo à escola, discutindo a concepção de ensino da língua materna, o tratamento didático dado aos conteúdos, assim como a análise dos resultados da avaliação interna e em larga escala. A possibilidade de garantir uma unidade da prática pedagógica está associada à realização de um trabalho coletivo com ênfase no planejamento e na formação profissional. Na concepção de Lück (2009, p.32):

Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva de sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Enfim, a última questão, que se refere aos indicadores educacionais⁵⁹ e sua relevância para a formulação de políticas educacionais, tem como objetivo precípuo a análise de dados importantes sobre a escola a partir da interpretação desses indicadores, que foram criados para auxiliar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade do processo educativo. Na verdade, o propósito em estudar os indicadores educacionais na “Comunidade Colaborativa” é sinalizar que a

municipalização, ficou sem função específica. Como a legislação foi instituída no início do ano letivo de 2012, quando esta pesquisa foi realizada a equipe da Escola Estadual “Novos Caminhos” era formada apenas pelas diretoras e uma coordenadora pedagógica.

⁵⁹ A divisão esquemática utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) agrupa os indicadores em seis categorias: Contexto sócio-demográfico, Condições de oferta, Acesso e participação, Eficiência e rendimento escolar, Desempenho escolar e Financiamento e gasto em educação. Na “Comunidade Colaborativa” dados importantes sobre a escola, tais como matrícula, funções docentes, instalações e equipamentos, avaliação em larga escala e taxas de rendimento escolar, constituir-se-ão em foco de estudo por se relacionarem diretamente com a gestão pedagógica e de resultados.

responsabilidade pelos resultados da escola não é somente do gestor escolar, mas de todos os profissionais que atuam no processo educativo. Não há como promover mudanças no contexto escolar se não há clareza dos fatores externos e internos que interferem na qualidade da educação. Um material que pode contribuir para a compreensão dos indicadores educacionais pela equipe gestora e pelas professoras são os cadernos instrucionais sobre o fortalecimento dos Conselhos Escolares, disponibilizado no *site* do Ministério da Educação⁶⁰.

Os encontros da “Comunidade Colaborativa” serão realizados na escola quinzenalmente com aproximadamente três horas de duração e contarão com a participação das professoras⁶¹, da equipe gestora, da Integrante do Grupo de Trabalho e do Coordenador de Ensino da Diretoria Regional.

Para cada temática tratada será apresentado um referencial teórico para estabelecer uma conexão entre os conceitos e a prática cotidiana. Como a “Comunidade Colaborativa” é formada por profissionais com formação acadêmica distinta, quando houver um especialista no assunto a ser tratado, este será responsável em organizar o material e mediar a discussão. De modo contrário, caberá à Diretoria Regional providenciar um profissional para participar do encontro com domínio do conteúdo a ser tratado.

⁶⁰ A sugestão é que o caderno que trata especificamente dos Indicadores de Qualidade na Educação seja utilizado no programa “Comunidade Colaborativa” como referencial teórico para refletir sobre o contexto da prática. Nesse caderno, são apresentadas sugestões de como utilizar os indicadores em sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar, acesso, permanência e sucesso na escola. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

⁶¹ Os professores concursados para o cargo de Professor Docente I, com nível superior, que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possuem uma carga horária semanal de 16 horas ou 40 horas que devem ser distribuídas da seguinte forma, respectivamente: 12 horas em sala de aula e 4 horas de planejamento, 30 horas em sala de aula e 10 horas de planejamento. Só que, na prática, as horas destinadas ao planejamento não eram cumpridas dentro da escola, uma vez que, no edital do concurso, não ficava claro de que forma seriam utilizadas as horas para momento de estudo, planejamento e avaliação. Foi somente no final do mês de novembro de 2011 que foi publicada a Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP n° 02/2011, que dispõe sobre os procedimentos de montagem de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares, normatizando de que forma o horário de planejamento do professor deverá ser organizado para o ano letivo de 2012. O texto do documento ficou com a seguinte redação: “A carga horária destinada a atividades pedagógicas complementares (planejamento) deverá ser cumprida dentro da unidade escolar. No caso de complementação de carga horária em uma ou mais unidades escolares, a mesma deverá ser dividida equitativamente”.

Semanalmente, a diretora deverá organizar sua agenda de modo a garantir um tempo para o diálogo com o professor, já que esse profissional, de acordo com a Portaria SUGEN/SUBGP nº 002/2011, terá o horário de planejamento dentro da escola. A finalidade dessa ação é a diretora conhecer a proposta curricular oficial, a realidade dos alunos e a formação de seus professores para realizar uma gestão pedagógica eficiente. É importante destacar que duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio participam da formação continuada oferecida pela SEEDUC sobre o Currículo Mínimo, e com isso podem compartilhar suas experiências sobre o curso no horário de planejamento e nos encontros da “Comunidade Colaborativa”. Torna-se necessário o gestor escolar conhecer a atuação dos professores, pois como afirma Lück (2011, p. 22), “uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que as ideias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula”.

A avaliação do planejamento do gestor escolar e de sua equipe deverá ser contínua. Será criada uma ficha de autoavaliação coletivamente para que os profissionais possam realizar a avaliação com base em critérios pré-definidos. Mais importante que avaliar é usar os resultados para mudar e melhorar o processo educacional. Nos encontros da “Comunidade Colaborativa”, a avaliação será utilizada para rever as ações realizadas no cotidiano, evitando assim que as questões administrativas demandem mais atenção que as questões pedagógicas.

Frente a tudo isso, cada encontro da “Comunidade Colaborativa” será registrado por um elemento do grupo, constituindo assim a avaliação e o monitoramento da segunda etapa do programa. O registro deverá conter as impressões de cada encontro sob a ótica do redator e o primeiro momento de cada encontro será destinado para a leitura da ata. Ao final do ano de 2013, a Diretoria Regional terá um material que abordará a experiência de gestores na implementação da política curricular com assuntos pertinentes à gestão escolar, tais como liderança pedagógica, desenvolvimento profissional, monitoramento de resultados e envolvimento familiar e docente no processo de aprendizado a partir do contexto da prática de um estudo de caso.

Quadro 4 – Programa Comunidade Colaborativa -2ª etapa

Ação	Proporcionar à diretora escolar subsídios teóricos e práticos que possibilitem o planejamento de sua atuação e o redirecionamento dos projetos educacionais.
Evidências	<p>A ênfase por melhores resultados no desempenho escolar dos alunos exigiu um modelo de gestão em que os aspectos administrativos devem estar associados aos aspectos pedagógicos. Para isso, torna-se necessário investir na formação do gestor escolar para que este profissional seja capaz de compreender os processos envolvidos na formulação de políticas educacionais.</p> <p>Foi implementado um novo modelo de gestão, porém as atribuições da função de diretor escolar não foram (re)significadas para atender à nova demanda.</p> <p>Dificuldades para realizar um trabalho coletivo. A rotina da diretora não garante momentos de planejamento, estudo e avaliação.</p> <p>O gestor escolar ocupa a posição central na escola, entretanto ele não pode ser o agente de todas as ações. É necessária uma gestão compartilhada para que haja a associação dos aspectos administrativos, pedagógicos e organizacionais.</p>
Objetivo	Construir, coletivamente, um modelo de gestão escolar em que a dimensão pedagógica seja o principal eixo do trabalho.
Profissionais envolvidos	Equipe Gestora, Professoras, Integrante do Grupo de Trabalho e o Coordenador de Ensino da Diretoria Regional.
Custos	<p>Os recursos utilizados, como papel ofício e tonner de impressão, já estão incluídos na despesa da instituição que recebe uma verba própria do Estado, denominada de manutenção, para aquisição de materiais.</p> <p>A solicitação de diárias para o Coordenador de Ensino da Diretoria Regional que reside em outro município será requisitada através do preenchimento do Anexo II, constante no Decreto nº 41.644 e Decreto nº 41.645 de 15 de Janeiro de 2009, alterado pelo Decreto nº 42.896 de março de 2011, autorizada pela chefia imediata, que encaminhará à Subsecretaria de Gestão de Pessoas, para autorização e pagamento no setor financeiro. Após a autorização, empenho e liberação, o solicitante deverá anexar ao processo o Anexo III ou Relatório de Comprovação, juntando os comprovantes dos gastos.</p>

Desdobramentos da ação	Cronograma
i. Organização do cronograma de atividades da equipe gestora e do horário de planejamento dos professores ⁶² . ii. Estudo de caso ⁶³ I: as atribuições da função do diretor escolar. iii. Estudo de caso II: a gestão pedagógica do currículo. iv. Estudo de caso III: os indicadores educacionais e sua relevância para a formulação de políticas educacionais.	i. Realização de um encontro para definir o cronograma de atividades da equipe gestora e o horário de planejamento dos professores. ii. Realização de quatro encontros para o estudo de caso I. iii. Realização de quatro encontros para o estudo de caso II. iv. Realização de quatro encontros para o estudo de caso III.

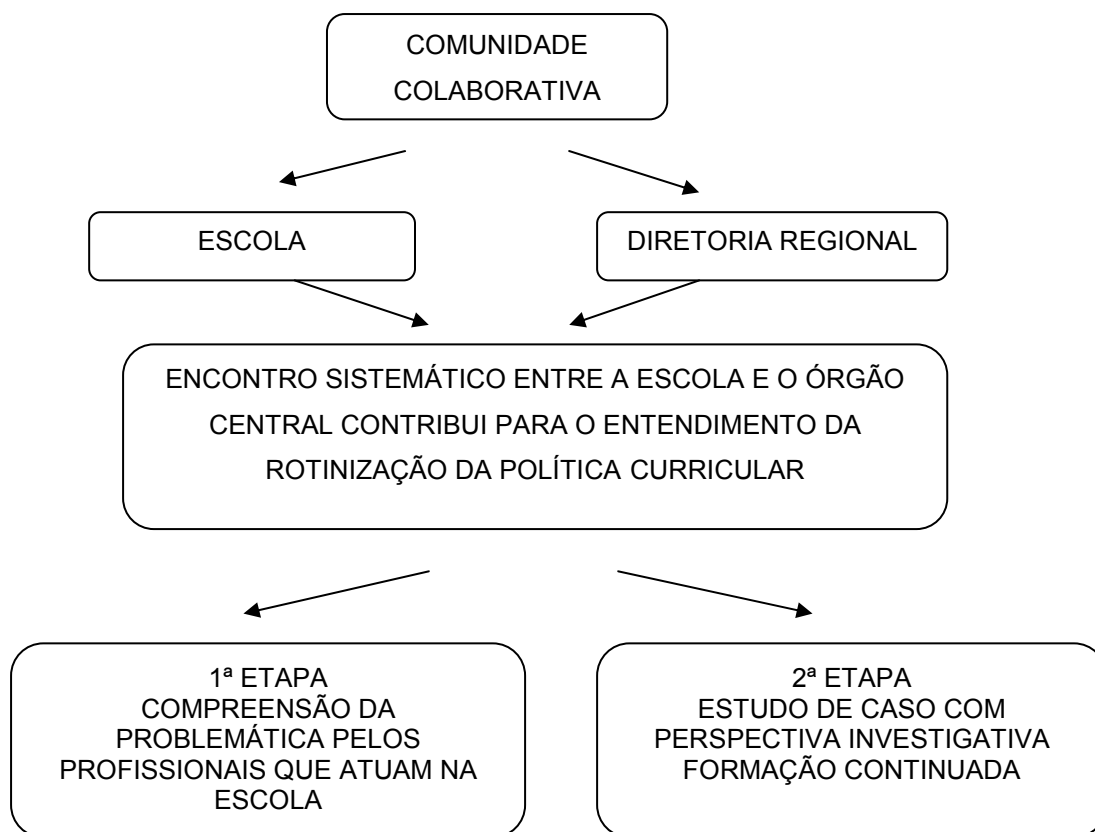
Fonte: Elaboração Própria

Mediante os objetivos do programa “Comunidade Colaborativa”, não há dúvida de que sua execução torna-se um desafio, pois implica investir na formação dos profissionais da educação no contexto em que estão inseridos com uma perspectiva investigativa do trabalho que desenvolvem no cotidiano escolar.

⁶² Neste momento, seria interessante que a diretora escolar solicitasse que todos os funcionários fizessem uma lista das atividades cotidianas para discutir com eles os desvios de função e sugerir novas formas de organização do trabalho em função das reais necessidades.

⁶³ Consiste em promover aprendizagens transferíveis para o trabalho. Para Lück (2011, p.67) “Na medida em que as unidades de capacitação sejam orientadas por identificação de problemas, diagnóstico, compreensão de seus desdobramentos, com uma perspectiva investigativa, e estudo de métodos e estratégias de intervenção, estabelece-se a vinculação entre teoria e prática e promove-se o desenvolvimento de competência”.

Figura 2: Programa “Comunidade Colaborativa”



Fonte: Elaboração Própria

3.3. Política Curricular e Gestão Escolar: algumas considerações

No processo de implementação da política curricular, a gestão escolar é reconhecida como uma das dimensões que contribui diretamente para a melhoria dos indicadores educacionais, uma vez que o novo modelo de gestão adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011, passa a exigir do gestor escolar não somente cuidar da estrutura organizacional e administrativa da escola, mas acompanhar o desenvolvimento do currículo prescrito para a prática da sala de aula (RIO DE JANEIRO. SEEDUC, 2011).

Todo esse movimento de discutir o sentido da qualidade de ensino da escola pública está relacionado ao fato de a educação ser reconhecida como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento socioeconômico de qualquer sociedade. Na verdade, dada a complexidade e crescente ampliação da educação sistemática, foi necessário estabelecer uma maior (re)organização da gestão escolar, que não pode mais ser promovida apenas pelo enfoque administrativo a

partir de ações isoladas, mas deve, prioritariamente, enfatizar a realização de um planejamento “que pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto” (LÜCK, 2000, p. 27). Essa mudança de paradigma resultou em alterações urgentes no sistema educacional, que foi marcado por uma forte tendência em criar mecanismos eficientes de ensino-aprendizagem. Em resumo, o movimento por uma escola competente, responsável pelo sucesso acadêmico dos alunos, exige maior competência da gestão escolar.

Em decorrência desse novo quadro, espera-se que o gestor escolar, elo entre o poder público e a comunidade escolar, contribua efetivamente para a implementação de políticas educacionais que enfatizam a melhoria do desempenho escolar dos alunos. No caso deste trabalho, a pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Ensino Médio, num momento histórico em que o gestor escolar deve ser capaz de liderar uma discussão sobre o que se ensina na escola e monitorar as ações de modo a garantir a aprendizagem dos alunos.

No entanto, o contexto pesquisado sinalizou que o gestor escolar ainda não está preparado para acompanhar a implementação de uma política curricular nessa perspectiva e três fatores, identificados nesse mesmo contexto pesquisado, contribuem para essa afirmativa.

O primeiro aspecto remete-se à questão que, para implementar um política educacional, é necessário interpretar o texto para além do que está prescrito no documento oficial, de modo a considerar as influências do contexto de formulação e implementação, e para isso, exige-se da gestão escolar habilidades de outras áreas de conhecimento, que geralmente extrapolam a sua formação inicial como professor.

Já o segundo aspecto está relacionado à análise da rotina da diretora, em que foi possível constatar, decorrente da fraca divisão de trabalho, que não há uma associação entre a estrutura administrativa da escola com as questões pedagógicas, o que dificulta a gestão da aprendizagem. O último aspecto refere-se à formação do gestor escolar. O planejamento estratégico adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, como uma das formas de monitorar a implementação da política curricular, propõe um modelo de gestão em que o diretor escolar deve ter uma atuação fundamentada na gestão pedagógica e na gestão de resultados. No entanto, o que se pode verificar na prática é que a formação da diretora não é

suficiente para auxiliá-la na interpretação da política curricular e ajudá-la a atuar diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a proposta de intervenção deste plano de ação se constitui na intenção de fortalecer o papel do gestor dentro da unidade escolar, a partir de proposição de ações que abrangem desde a organização de sua rotina de trabalho, em que as funções administrativas estejam relacionadas com as funções pedagógicas, até a sua formação.

Frente a isso, é importante reforçar mais uma vez que o Plano de Ação Educacional (PAE) procurou focalizar-se no papel do gestor e, para isso, o seu principal ponto de relevância foi a formação desse profissional, quando identificado no contexto pesquisado que não basta apenas boa vontade para cuidar da estrutura organizacional e pedagógica de uma escola que pretende ser eficaz. Diante da atual demanda do sistema educacional, quando se fala em gestão escolar, desponta-se a ideia de profissionalização, que deve articular teoria e prática. Por essa razão, o Programa “Comunidade Colaborativa” enfatiza a possibilidade de o gestor escolar refletir com a sua equipe sobre o contexto de implementação da política curricular a partir da realidade concreta associada a um referencial teórico.

Embora o plano seja exequível, não se pode menosprezar ou deixar de prever os problemas que podem surgir no momento de sua implementação. Um deles seria a resistência dos sujeitos em criar um espaço para a formação profissional, ou melhor, o envolvimento dos recursos humanos com as atividades propostas. Mesmo com o suporte da legislação que estabelece o horário de planejamento dentro da escola, isso não significa que, na prática, os professores irão participar ativamente do Programa “Comunidade Colaborativa”.

Certamente, será preciso pensar em uma motivação externa que impulse a participação dos sujeitos no programa, uma vez que pesquisas sobre implementação de políticas educacionais têm sinalizado que é justamente na tradução para a prática que se verifica a viabilidade de um programa idealizado. Tem-se aqui, portanto, a lógica do modelo de mapeamento reverso⁶⁴ que considera

⁶⁴ Mapeamento reverso é uma abordagem metodológica que permite olhar para uma política no momento de sua implementação e assim considerar a influência de diversos atores na tradução do que está prescrito para a prática. Para Caroline Dyer (2012, p.475), “as informações referentes à elaboração de uma política não provêm de uma “declaração de intenções” feita pelos seus formuladores, mas, antes, de uma compreensão da discrepância entre a prática real e a prática desejada, que a política, em sua formulação, tenta eliminar”.

a influência das ações dos indivíduos e dos grupos como um fator que pode favorecer ou dificultar cada etapa da execução do programa (DYER, 2012). Nesse sentido, a participação dos atores envolvidos no processo de implementação deve ser reconhecida como um requisito essencial para o sucesso da inovação.

Ao final do texto dessa dissertação, porém não da discussão, fica evidenciada a necessidade de investir constantemente na formação do gestor escolar para que esse profissional possa ter, no exercício da função, “o adequado entendimento da política curricular como política cultural” (TEIXEIRA, 2010, p.13), extrapolando a concepção de um currículo prescrito apenas para obter bons resultados nas avaliações externas. Enfim, é preciso pensar um currículo que priorize não só aquilo que as avaliações medem, que é apenas uma amostra daquilo que as crianças e adolescentes precisam aprender, mas sobretudo um currículo que possa garantir aos alunos uma formação competente, de modo que sejam capazes de enfrentar criticamente os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. 1997.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução CEB nº 03 de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, vol.1.n.1, pp.21-43, jul./dez.2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**, 2011. Disponível em: <www.ppgp.caedufjf.net>. Acesso em: 05 de setembro de 2011.

CURY, Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, nº. 116, pp. 245-262, julho de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

DYER, Caroline. **Pesquisando a implementação das políticas educacionais: uma abordagem de mapeamento reverso**. In: Brooke, Nigel (org). Marcos históricos na reforma da educação. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Práticas Comuns dos Diretores Eficazes**. Relatório de Pesquisa. 2009a. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/quatro-segredos-gestao-eficaz-escolar-praticas-eficazes-diretor-508635.shtml>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

_____. **Perfil dos Diretores Escolares de Escola da Rede Pública**. Relatório de Pesquisa. 2009b. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-5-gestao-escolar-escolas.shtml>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

_____. **Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**. Relatório de Pesquisa. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-selecionados-brasil-621848.shtml>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. MURICI; Izabela Lanna. **Gestão integrada da escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado...** Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Apostila da Disciplina Temas de Reforma I do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – UFJF/CAED. Juiz de Fora, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, pp.33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2011.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. 27.ed, Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola**. 8.ed. Petrópolis : Vozes, 2010.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Apostila da Disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – UFJF/CAED. Juiz de Fora, 2011.

_____. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares.** Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-03-mapeamento.pdf>. > Acesso em: 03 de agosto de 2012.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> > Acesso em: 15 de outubro de 2012.

MASON, Pamela; **Liderança Escolar: Desenvolvimento de Comunidades de Prática. Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, vol.1.n.1,pp.21-43, jul./dez.2011.

NEUBAUER, Rose e SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon e COX, Cristián (orgs.). Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana.** Rio de Janeiro: Campus, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias Desiguais:** Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação de perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005. Pólo Rio de Janeiro. 2009.** 314p. Dissertação (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** Apostila da Disciplina Avaliação e Indicadores Educacionais do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – UFJF/CAED. Juiz de Fora, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42.793, de 06 de Janeiro de 2011. Estabelece Programas para aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, pp. 3, 2011.

_____. **Decreto nº 41.644, de 15 de Janeiro de 2009. Dispõe sobre a concessão de diárias e traslados a servidores públicos civis, empregados públicos e contratados temporários em viagem e serviço e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: 05 de agosto de 2012.

_____. **Decreto nº 42.838, de 06 de Fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 07 fev.2011.

_____. **Decreto nº 42.896, de 24 de Março de 2011. Altera a redação dos Decretos Nº 41.644 e 41.645, ambos de 15 de Janeiro de 2009 e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: 05 de agosto de 2012.

_____. **Portaria Conjunta SUGEN/SUBGP nº 02 de 28 de novembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos de montagem de quadro horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC.** Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: 05 de agosto de 2012.

_____. **Resolução SEEDUC nº 4646, de 22 de Novembro de 2010. Institui Grupo de Trabalho Temporário para Orientação, Planejamento e Coordenação da Gestão Escolar.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, pp. 18, 2010.

_____. **Resolução SEEDUC nº 4768, de 07 de Fevereiro de 2012. Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto nº 42.793, de 06 de Janeiro de 2011.** Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: 05 de agosto de 2012. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Resolução SEEDUC nº 4670, de 08 de Fevereiro de 2011. Regulamenta o Programa de recrutamento e seleção para funções e cargos em comissão estratégicos da Secretaria de Estado de Educação.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, pp. 12, 2011.

_____. **Resolução SEEDUC nº 4778, de 20 de Março de 2012. Regulamenta a estrutura básica das unidades escolares da rede pública estadual de ensino e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, pp. 17, 2012.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Reorientação Curricular.** Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Disponível em: <www.caedufjf.net>. Acesso em: 05 de abril de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Mínimo Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa & Literatura – Ensino Fundamental e Médio.** 2011

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular.** In: BASTOS, João Baptista (orgs.). **Gestão democrática.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2000.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Diretores de escolas:** reflexões sobre a função e provimento do cargo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

_____. Beatriz de Basto. **Política Curricular para o Ensino Fundamental:** Caminhos de Implementação. In: YAZBECK, Dalva Carolina (Lola) de Menezes e SARMENTO, Diva Chaves (orgs.). **Escola e Sistema de Ensino:** memória, gestão e saberes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ANEXOS

Roteiro das entrevistas

Entrevista 1: Professoras de Língua Portuguesa

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola pública estadual do Rio de Janeiro?
- 2) A discussão do Currículo Mínimo iniciou-se no final do ano de 2010. Os professores foram convidados a participar do processo de sua elaboração, enviando sugestões, comentários e críticas, através do *link* Conexão-Professor, disponibilizado no portal da SEEDUC. Você teve acesso a essa informação? Em caso afirmativo, qual foi a sua participação?
- 3) Em fevereiro de 2011, foi oficializado o Currículo Mínimo para ser trabalhado nas escolas, e no caso de Língua Portuguesa, atrelado à avaliação diagnóstica externa (SAERJINHO). De que maneira você tomou conhecimento do documento e de suas implicações para o trabalho pedagógico?
- 4) Quais são as contribuições do Currículo Mínimo para a escola e para o seu trabalho em sala de aula?
- 5) Qual o apoio que você tem recebido da equipe gestora para realizar o que está prescrito no documento?
- 6) Bimestralmente, todos os professores que trabalham com as disciplinas que possuem o Currículo Mínimo devem responder no *link* Conexão-Professor da SEEDUC e preencher um relatório na escola que é enviado à Diretoria Pedagógica se conseguiram cumprir o currículo. No caso do professor de Língua Portuguesa, após responder ao questionamento, os alunos são submetidos à avaliação diagnóstica (SAERJINHO), com base nos conteúdos estipulados no Currículo Mínimo. Ou seja, há uma “supervisão” se o que foi ensinado os alunos “aprenderam”.
 - A cada período letivo, você tem conseguido cumprir o Currículo Mínimo em todas as turmas? Em caso negativo, quais foram os dificultadores? De que forma a equipe gestora tem analisado os resultados e buscado soluções para solucioná-los junto com a equipe docente?
 - Como você analisa o baixo desempenho dos alunos no SAERJINHO, nas turmas em que o Currículo Mínimo foi cumprido?

- 7) De que forma a diretora pode contribuir para o trabalho pedagógico do professor na implementação do Currículo Mínimo?
- 8) De que forma a SEEDUC e a Diretoria Regional podem contribuir para o trabalho pedagógico do professor na implementação do Currículo Mínimo?

Entrevista 2: Diretoras, Coordenadora Pedagógica e Integrante do Grupo de Trabalho (Suporte Técnico)

- 1) Há quanto tempo trabalha na escola pública estadual do Rio de Janeiro? Qual é a sua formação? Quais são as atribuições de sua função?
- 2) Em fevereiro de 2011 foi instituído o Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE) que, dentre uma série de ações, estabeleceu o Currículo Mínimo. De que forma a equipe gestora tomou conhecimento dessa nova demanda? Como o programa foi divulgado na escola?
- 3) Na proposta da SEEDUC, vinculada ao Programa Gestão Integrada da Escola (GIDE), é enfatizada o incentivo à mudança da prática pedagógica através de trabalhos interdisciplinares e diversificados para o cumprimento do currículo. De que forma a equipe gestora tem garantido esse espaço na escola?
- 4) Como a escola avalia os resultados nas avaliações externas realizadas bimestralmente com base no Currículo Mínimo? As estratégias de intervenção são pensadas por toda a equipe ou somente pelos professores das disciplinas avaliadas, no caso, Língua Portuguesa e Matemática?
- 5) Quais têm sido os dificultadores para traduzir na prática o que está prescrito no Currículo Mínimo, garantindo bons resultados no SAERJINHO bimestralmente?
- 6) Um dos critérios para a unidade escolar receber a bonificação por resultados é cumprir 100% do Currículo Mínimo quando de sua regulamentação. No entanto, cumprir o currículo não tem sido sinônimo de que os alunos terão bons resultados no SAERJINHO, uma vez que nos três bimestres a escola não conseguiu atingir a meta estabelecida pela SEEDUC. De que forma a equipe gestora tem acompanhado o cumprimento do Currículo Mínimo pelo professor?
- 7) Houve alguma formação específica para o diretor acompanhar a implementação do Currículo Mínimo nas escolas?

Entrevista 3: Articuladora do Currículo Mínimo na Diretoria Regional

- 1) Há quanto tempo trabalha na rede pública estadual do Rio de Janeiro? Qual é a sua formação? Quais são as atribuições de sua função?
- 2) A discussão do Currículo Mínimo iniciou-se no final do ano de 2010. Os professores foram convidados a participar do processo de sua elaboração, enviando sugestões, comentários e críticas, através do *link* Conexão-Professor, disponibilizado no portal da SEEDUC. Você acompanhou esse processo? De que forma? Foi possível estimar em percentual o número de professores que participaram do processo? Após o envio de sugestões, como se deu o processo de elaboração do documento que chegou à escola? Qual universidade ficou responsável pela elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa?
- 3) Você acompanha o relatório, bimestralmente, enviado pelos professores sobre o cumprimento do Currículo Mínimo? Quais são as dificuldades encontradas para efetivar o cumprimento?
- 4) A Diretoria Regional proporcionou alguma formação específica para o diretor acompanhar a implementação do Currículo Mínimo nas escolas? E para os professores, houve alguma formação específica?
- 5) Por que a SEEDUC convoca os professores no final desse período letivo de 2011 para uma revisão do Currículo Mínimo com encontros presenciais? No *site* da SEEDUC é especificado que somente um professor do Ensino Regular, por unidade escolar, de cada disciplina poderá se inscrever para esse processo. Quais foram os critérios utilizados pelas escolas para selecionar os professores? Quais foram os critérios adotados pela SEEDUC para selecionar os professores, já que foi determinado um número de vagas e bolsas para custear as despesas dos candidatos? Qual é o percentual de professores dessa regional que estão participando?

Entrevista 4: Diretora Pedagógica Regional

1) O ano de 2011 foi marcado por profundas modificações na estrutura da Secretaria de Educação. Uma delas seria o Programa de Recrutamento e Seleção (no âmbito interno) para funções e cargos estratégicos com o objetivo de promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade. Um dos requisitos para participar do processo seletivo para o cargo de Diretor Regional Pedagógico deveria ser: ter atuado preferencialmente na função de Diretor de unidade escolar. Sendo assim, qual é a sua formação? Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional até chegar ao cargo de Diretora Regional Pedagógica. Quais são as principais atribuições dessa função?

2) Outra mudança que causou grande impacto foi a extinção das antigas Coordenadorias Regionais e a criação das Diretorias Regionais. Por quantas escolas a Diretoria Regional Centro Sul, que você dirige, ficou responsável? Como tem sido seu contato com os diretores das escolas para acompanhar o trabalho pedagógico?

3) Por que o foco da SEEDUC tem sido nas funções estratégicas, em especial no diretor das unidades escolares?

4) São muitas as ações com foco na melhoria dos resultados. Uma delas seria o Currículo Mínimo, em especial, de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são acompanhadas bimestralmente através da avaliação diagnóstica (SAERJINHO). Com o foco no processo ensino-aprendizagem, a função do diretor foi (re)significada, uma vez que formalizou a sua responsabilidade com que acontece na sala de aula. Como a Diretoria Regional Pedagógica tem acompanhado a implementação do Currículo Mínimo nas escolas? Quais são as dificuldades encontradas? Qual tem sido o suporte oferecido aos diretores para a concretização efetiva dessa política?

5) As escolas, bimestralmente, devem enviar um relatório para a Diretoria Regional Pedagógica, respondendo se o professor conseguiu cumprir o Currículo Mínimo. No caso de Língua Portuguesa, existem situações em que o professor cumpriu 100% dos conteúdos estabelecidos para o período, no entanto, nenhum aluno conseguiu acertar mais de 65% das questões na avaliação diagnóstica (SAERJINHO) de acordo com o boletim pedagógico disponibilizado para a escola. A Diretoria Regional

tem conseguido acompanhar esses resultados? Quais têm sido as ações para subsidiar o trabalho pedagógico das escolas?

6) A discussão do Currículo Mínimo iniciou-se no final do ano de 2010. Os professores foram convidados a participar do processo de sua elaboração, enviando sugestões, comentários e críticas, através do *link* Conexão-Professor, disponibilizado no portal da SEEDUC. Você acompanhou esse processo? De que forma?

7) De acordo com o boletim pedagógico enviado para as escolas o acompanhamento dos resultados de cada regional, de cada escola é feito bimestralmente, com base nos resultados do IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro), por meio de reuniões que acontecem nos três níveis de acompanhamento, com o objetivo de identificar as causas e definir contramedidas para reverter o desvio da meta. O Diretor Regional Pedagógico participa da reunião no 1º nível (Secretário de Educação, Diretores Regionais) e no 2º nível (Diretores Regionais e Integrantes dos Grupos de Trabalho). O Currículo Mínimo é discutido nessas reuniões? Qual é a avaliação que a SEEDUC tem feito de sua implementação? Por que a SEEDUC convoca os professores no final desse período letivo para uma revisão do Currículo Mínimo agora com encontros presenciais?

Entrevista 5: Diretora de Pesquisa e Organização Curricular da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

1) Qual é a sua formação acadêmica? Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional na educação.

2) Um dos problemas da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro muito divulgado pela mídia foi o baixo desempenho dos alunos, em especial do Ensino Médio, nas avaliações externas nacionais.

- Quais fatores estão relacionados ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas?

- Com qual propósito a SEEDUC instituiu o Currículo Mínimo?

3) Implementar uma política curricular para toda uma rede de ensino não é uma tarefa fácil. Ao contrário de propostas curriculares, que são apresentadas como diretrizes ou parâmetros, o Currículo Mínimo foi instituído através de um decreto, tornando-o obrigatório.

- Como foi o processo de formulação do documento?

- Como se deu o processo de implementação do Currículo Mínimo?

- Quais atores foram envolvidos?

4) Sobre o processo de formulação do Currículo Mínimo iniciado em 2010 pelo *link Conexão-Professor*:

- Por que a SEEDUC optou em utilizar as tecnologias de comunicação para discutir e divulgar o Currículo Mínimo?

- Você acompanhou esse processo? Como foi?

- É possível identificar a quantidade de professores envolvidos nesse processo?

- A participação dos professores foi estimulada pela SEEDUC? Como?

- Após o envio de sugestões, como se deu o processo de elaboração do documento que chegou à escola?

- Qual universidade ficou responsável pela elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa? Como foi escolhida? Qual é o papel dela neste processo? Quem são as pessoas envolvidas?

5) Como a SEEDUC tem acompanhado a implementação do Currículo Mínimo nas escolas? Quais têm sido os problemas de implementação? Há evidências de resistência individual ou coletiva? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas

pelos formuladores da política e autores dos textos da política? Qual tem sido o suporte oferecido aos gestores escolares (diretores) para a concretização efetiva dessa política?

6) Um dos critérios para a unidade escolar receber a bonificação por resultados é cumprir 100% do currículo mínimo quando de sua regulamentação. Esse mecanismo seria uma das formas de monitorar a implementação do Currículo Mínimo no âmbito da escola? Você acredita que ele garante o cumprimento do que foi proposto no documento e a aprendizagem dos alunos?

7) A discussão acerca do currículo implica a consideração de outras áreas, como a formação do professor (profissionais que executam as novas práticas do currículo), a avaliação (o desempenho dos alunos está relacionado com o que é ensinado nas redes de ensino) e a atuação dos gestores (diretores aptos a acompanharem as consequências das práticas curriculares no interior da escola). Como esses aspectos têm sido acompanhados no contexto da prática pela sua diretoria?

Entrevista 6: Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa – Fundação CECIERJ

1) Qual é a sua formação acadêmica? Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional na educação.

2) Você é a Coordenadora da Equipe de Elaboração do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa. Quando foi convidada a coordenar o grupo e a elaborar o documento a SEEDUC lhe apresentou um diagnóstico da rede de ensino? Foi dada alguma orientação específica? Conte um pouco sobre isso.

3) Sobre o processo de formulação do Currículo Mínimo iniciado em 2010 pelo *link Conexão-Professor*:

- Você acompanhou esse processo? Como foi?
- É possível identificar a quantidade de professores envolvidos nesse processo?
- Após o envio de sugestões, como se deu o processo de elaboração do documento que chegou à escola?
- No documento aparece o nome de sete professores como autores da proposta. Como se deu a contribuição desses professores?

4) No decorrer do ano letivo de 2011, houve uma formação continuada para os professores de Língua Portuguesa na modalidade à distância, mas com alguns momentos presenciais:

- A sua equipe é a responsável pela formação dos professores?
- Quais foram as dificuldades identificadas no contexto da prática?
- Houve variações no modo pelo qual o texto do documento foi interpretado?
- Houve evidências de resistência individual ou coletiva?
- Houve contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos autores dos textos da política?

5) O material produzido para os professores não discute de forma explícita a concepção de língua com base em pressupostos teóricos, apenas lista as habilidades que devem ser desenvolvidas, bimestralmente, em cada ano de escolaridade. Por que o documento foi organizado dessa forma?

6) No início deste ano letivo (2012), houve duas audiências públicas para discutir o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa após a sua (re)formulação. A sua equipe participou desse momento? Como se deu esta participação?

7) No caso do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa houve algumas alterações e adaptações:

- Os profissionais envolvidos na (re)formulação tiveram a oportunidade e a autonomia de discutir e expressar dificuldades, opiniões, dúvidas?
- Qual foi o suporte recebido?
- Essa nova versão que chegou às escolas é a última?
- Na sua opinião, o documento expressa os anseios dos professores, dos pedagogos e dos diretores?