

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

ANA PAULA COELHO SILVA

**OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS EM ESCOLA-REFERÊNCIA NO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI**

JUIZ DE FORA
2013

ANA PAULA COELHO SILVA

**OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS EM ESCOLA-REFERÊNCIA NO
MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI**

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

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

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA PAULA COELHO SILVA

OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS EM ESCOLA-REFERÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em 22/01/13.

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

Dra. Prof.^a Paula Batista Lessa
Membro externo da banca

Dr. Prof. Eduardo Salomão Condé
Membro interno da banca

Juiz de Fora, 22 de janeiro de 2013.

Dedico esta dissertação à minha querida mãezinha, Maria Alzira da Silva, que de forma incondicional me amou e acreditou que eu conseguiria chegar ao término desta etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus que é fonte inesgotável de bondade, amor e paz. A ele toda a gratidão.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade de cursar este mestrado profissional.

A todos da escola pesquisada, que contribuíram indescritivelmente para a realização da pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

A todos os professores dos PPGP e aos tutores que contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional através de uma formação sólida e condizente com a prática profissional. Em especial, à minha orientadora Beatriz de Basto Teixeira, que muito competentemente me enveredou nos caminhos da pesquisa e às tutoras, Ana Paula Lima e Rafaela Oliveira, pela constante dedicação, cuidado e pelas considerações sempre pertinentes que muito contribuíram para meu avanço na escrita. Foram, sem dúvida, essenciais na realização desta dissertação.

À minha mãe, Maria Alzira e ao meu pai, Eugênio, que me conduziram no caminho do bem e possibilitaram, pelo carinho, simplicidade e dedicação que sempre me dispensaram, esta conquista. Festejam lá do céu. Obrigada por tudo.

Às minhas filhas, Amanda e Júlia, que são bálsamo para a minha vida. Elas, por quem tudo vale a pena, fizeram deste mestrado um ideal a ser alcançado. Ao meu companheiro, Leandro, que soube, com muita sabedoria, entender os momentos de ausências e stress e que muito me apoiou, incentivou-me nos momentos de desânimo, levando-me a acreditar que era capaz de chegar até aqui. Muito obrigada, a conquista também é de vocês.

Ao meu irmão, Marcos Paulo, que, na sua simplicidade e quietude, sempre me dispensou amor incondicional.

Às minhas primas, Suzana, Berenice e Maria do Carmo, que sempre solidariamente me ajudaram nos momentos de dor e dificuldades a conciliar estudos, trabalho e família.

À Tânia e Cristirene, irmãs do coração, minha eterna gratidão por tudo que representam na minha vida. Obrigada pela sempre incondicional ajuda.

Aos todos os meus amigos da Inspeção Escolar que me apoiaram e incentivaram nesta caminhada, sendo sensíveis nos momentos de ausência e dificuldades.

À Leila Barros, pela amizade e presteza incondicional nas informações importantes fornecidas na realização desta pesquisa. À Gisele, por sua sincera amizade e apoio. À Alessandra Carvalho, pela sua escuta sempre atenta e amiga, pelo carinho, ajuda e bondade, fazendo mais leve esta caminhada.

À Ana Lúcia Lobão Resende Fam que sempre acreditou em mim e me incentivou na busca de melhorar a cada dia o meu desempenho profissional.

À Cida Mendes que muito me apoiou nesta caminhada, dando-me sempre seu sorriso amigo, sua compreensão e que muito contribuiu pela confiança na minha competência profissional.

Pelas novas e eternas amizades iniciadas no mestrado. Particularmente, aos amigos, Jânua Caeli Galvão, Edvânia Moraes e Francisco Ramilson, que fizeram da estada em Juiz de Fora momentos de muitos estudos, mas também de muitas alegrias. Vocês tornaram, pela amizade sincera e confidencial, este mestrado possível.

Por fim, a todos que não foram aqui mencionados, mas que contribuíram e/ou torceram pela conclusão deste trabalho.

Obrigada a todos...

Foi o tempo que dedicaste a tua rosa
que fez tua rosa tão importante.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar alternativas de ações que aprimorem o processo de implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em uma escola estadual participante do Projeto Escola-referência, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR). Apesar de analisar as ações dos professores e EEB, enfatizou-se principalmente o papel do diretor escolar como elemento fundamental para a implementação das políticas educacionais na escola, bem como para a garantia do uso dos CBC como currículo oficial. Este estudo sobre a temática curricular fez-se importante, pois se partiu da compreensão de que o currículo é o centro das relações pedagógicas ocorridas na sala de aula e da atuação profissional que a autora exerce na função de inspetora escolar na SRE/SJDR. Assim, para cumprir o objetivo, buscou-se conhecer o desenho da política curricular oficial e como esta foi apropriada pela escola-referência, passando pela SRE/SJDR como primeira instância de implementação. A metodologia de pesquisa utilizada foi a análise de documentos referentes à política de implementação dos CBC, além da consulta a documentos, como livro de ponto, livro de atas, termos de visitas e relatórios de gestão; entrevistas com diretores, professores e especialistas de educação básica, diretora educacional e analistas educacionais da SRE, aplicação de questionário aos professores que atuam no Ensino Fundamental da escola analisada e observação não-participante. À medida que o caso foi configurado, algumas questões de pesquisa foram levantadas e discutidas buscando alguns referenciais teóricos que abordam a implementação de políticas curriculares. Destarte, os dados encontrados na pesquisa demonstram que há uma proeminência da atuação do diretor escolar enquanto ator primordial na implementação da política pública curricular, vez ser ele quem coordena, articula e monitora sua equipe de trabalho na execução de suas funções, garantindo o seu envolvimento na implementação dos CBC.

Palavras chave: Conteúdos Básicos Comuns/ Plano de Ação Educacional/ Gestão escolar.

ABSTRACT

The present dissertation has as its goal to present alternative actions which improve the implementation process of the Common Basic Syllabus (CBC, in Portuguese) at a state school that participates in the Reference School Project, belonging to the Regional Education Oversight of São João del-Rei (SRE/SJDR). Although we have analyzed the actions by the teachers and EEB, we have emphasized mainly the role of the school principal as a fundamental element to the implementation of the educational policies at school, as well as to guarantee the use of the CBC as the official syllabus. This study about curriculum is important, since we have comprehended that the curriculum is the center of the pedagogical relations that occur in the classroom and of the professional role which the author has as a school inspector at the SRE/SJDR. Thus, in order to fulfill our goal, we have aimed to understand the design of the official curricular policy and how it was appropriated by the reference school, viewing the SRESJDR as its first stage of implementation. As such, some conditionals and some variables were identified in both contexts which have contributed to the implementation of the CBC the way it was identified in the research. The research methodology utilized was the analysis of documents referring to the implementation policy of the CBCs and consultations to documents and well as check-in book, book of minutes, terms of visit and management reports/ interviews with principals, teachers and basic education specialists, school principal and education analysts at the SRE, survey with the elementary school teachers of the studied school and non-participant observation. As the case was configured, some research issues were raised and discussed regarding the implementation of curricular policies, Therefore, the data found in the research show that there is a prominence in the role of the school principal as a primary actor in the implementation of a curricular public policy, given that they are the ones Who coordinate, articulate and monitor their work teams in executing their functions and guarantees their involvement in the implementation of the CBC.

Key words Common Basic Syllabus | Educational Action Plan | School management

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fórum: Distribuição dos conteúdos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	25
Quadro 2 – Distribuição do número de alunos, turmas, professores e demais profissionais da Escola Amanhecer	37
Quadro 3 – Desempenho da Escola Amanhecer, da SRE/SJDR e do Estado de Minas Gerais nas avaliações do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais) em 2010.....	39
Quadro 4 - Etapa 1 – Ações a serem implementadas pela SRE de São João del-Rei	78
Quadro 5 – Cronograma de ações para a Formação dos Diretores Escolares da jurisdição de São João del-Rei.....	81
Quadro 6 – Cronograma de ação para a Formação de Professores dos anos finais do Ensino Fundamental da SRE/SJDR.....	85
Quadro 7 - Financiamento da proposta de ação da SRE/SJDR para implementação dos CBC nas escolas da jurisdição	87
Quadro 8 – Etapa 2 – Ações a serem implementadas pela Escola Amanhecer	88
Quadro 9 – Cronograma de ação para a Escola Amanhecer.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivo do contato com os CBC na Escola Amanhecer.....	44
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição Percentual referente aos temas das reuniões por ordem de frequência em que são discutidos	45
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
EEB	Especialista da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIT	Formação Inicial para o Trabalho
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
MG	Minas Gerais
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PEAS	Programa de Educação Afetivo-Sexual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDP	Plano de Desenvolvimento Profissional
PDPI	Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SJDR	São João del-Rei
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CONTANDO O CASO: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA-REFERÊNCIA.....	20
1.1 Conhecendo os Conteúdos Básicos Comuns (CBC).....	21
1.2 Conhecendo a Superintendência Regional de Ensino de São João del Rei e o seu papel na implementação dos Conteúdos Básicos Comuns.....	28
1.3 Conhecendo a escola-referência – o caso de gestão	34
2. ANALISANDO O CASO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	48
2.1 A implementação curricular no contexto da prática	49
2.2 O papel do diretor escolar na execução da proposta curricular.....	59
2.3 A importância do professor na implementação dos CBC na instituição escolar	67
3 IMPLEMENTAÇÃO DOS CBC: UMA PROPOSTA DE AÇÃO	76
3.1 Ações para serem implementadas pela SRE de São João del-Rei	77
3.1.1 Formação para o Diretor Escolar	79
3.1.2 Formação para os professores	82
3.1.3 Mecanismos de financiamento	86
3.2 Ações para serem implementadas pela Escola Amanhecer da SRE de São João del-Rei	87
3.3 Tecendo algumas considerações finais	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo apresentar alternativas de ações que aprimorem o processo de implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em uma escola estadual participante do Projeto Escola-Referência, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR). Para isso, parte da análise dessa política curricular, de seu conteúdo, seu processo de formulação e da maneira como foi implementada na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR). Também analisa as ações do diretor escolar, dos especialistas da educação básica (EEB)¹ e dos professores para a implementação da proposta curricular. No entanto, cumpre destacar que o sujeito de maior relevância nessa análise é o diretor escolar, para quem serão propostas ações como parte de um Plano de Ação Educacional (PAE).

Esta análise configura-se em um caso de gestão que possibilita um novo olhar para a prática profissional e contribui para o seu aprimoramento na busca da melhoria da educação. Por integrar um Programa de Pós-Graduação Profissional, este estudo teve como objetivo a elaboração de um Plano de Ação Educacional que possa possibilitar a intervenção na prática gestora do diretor escolar na escola pesquisada para a implementação dos CBC como política curricular oficial e também intervir na atuação da SRE/SJDR como instância responsável não só pela implementação dos CBC, como por sua difusão nas escolas. Assim, toda a análise foi realizada no sentido de contribuir para a construção deste Plano, ressaltando o papel da gestão escolar.

A intenção da pesquisa surgiu, inicialmente, da minha experiência profissional como inspetora escolar, cargo que ocupo desde 2006, cinco anos após ter ingressado na SRE/SJDR como Analista Educacional/Técnico em Conteúdo Curricular. A SRE é um órgão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, monitoramento das ações pedagógicas nas escolas estaduais e também de articulação das escolas das redes municipal, estadual e privada de ensino, representando, em nível regional, as ações da

¹ A nomenclatura EEB – Especialista da Educação Básica é utilizada pela SEE/MG para designar os profissionais que desempenham as funções de Orientação Educacional ou Supervisão Escolar

SEE/MG. A possibilidade de analisar uma política pública veio ao encontro de minhas inquietações como profissional que, no exercício de minhas funções, lido cotidianamente com legislações e implementação de políticas.

Nas demandas cotidianas do trabalho de atendimento às escolas estaduais e no constante assessoramento aos projetos da SEE, percebo a necessidade, cada vez maior, de a docência se estruturar dentro de uma proposta curricular que garanta o trabalho dos professores com os conteúdos básicos para todos os alunos. Por isso o interesse em conhecer como se deu a implantação da proposta curricular do Estado de Minas Gerais e como foi a sua difusão, uma vez que ainda existem muitos profissionais que ainda não a conhecem e nem a colocam em prática. Essa afirmação se faz possível pelo assessoramento que realizo nas escolas periodicamente em que me deparo com essa realidade.

Outra questão que me motivou na escolha do tema a ser abordado nesta dissertação foram as discussões empreendidas nas disciplinas “Temas de Reforma da Educação I e II” do Programa de Pós-Graduação Profissional em que foram discutidos elementos das reformas educacionais do Brasil e de outros países, que tinham, como eixo central, a implementação de políticas públicas. Incentivada por esses estudos, optei por analisar a implementação da proposta curricular da rede estadual de Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC).

Para tal, foi escolhida uma escola situada no município sede da SRE/SJDR, participante do Projeto Escola-Referência, que, desde o início, trabalhou na implementação dos CBC. Apesar do fato de que outras escolas pudessem também fazer parte desta pesquisa, escolheu-se apenas uma escola, aqui identificada como Escola Amanhecer², para o estudo do caso de gestão.

Assim, ressalta-se a importância de se configurar o caso de gestão na escola, uma vez que é para esse espaço que as políticas públicas se endereçam e onde, particularmente, o currículo se manifesta de forma prática. Lopes ilustra bem essa questão, ao afirmar que

Se, por um lado, o currículo assume o foco central da reforma, por outro, as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque, sobretudo prescritivo.

² A escola estadual investigada, por uma questão de preservação da identidade, será denominada nesta pesquisa como Escola Amanhecer. Também nas referências bibliográficas permanecerá o nome fictício.

Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p.111).

Esse fragmento remete à lógica que envolve a implementação de políticas educacionais, no caso específico, a curricular. Daí a necessidade de analisar a implementação do currículo na escola, levando em conta a atuação dos diversos atores envolvidos como o diretor escolar, os Especialistas da Educação Básica e os professores. Para isso, parto do pressuposto de que não há como analisar a apropriação dos CBC na prática cotidiana da escola, sem antes situar a SEE/MG e o papel da SRE na implementação dessa proposta. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a SEE como formuladora da política e a SRE como o órgão primeiro de implementação e de responsabilidade sobre ela nas escolas.

Nesse sentido, buscando atender às exigências que um trabalho acadêmico requer em termos de se pautar por um caráter científico, foram escolhidos instrumentos de pesquisa³ que poderiam contribuir para a configuração do caso. É preciso ressaltar, porém, que, à medida que foi se construindo a pesquisa, o distanciamento total entre pesquisador e profissional não se fez possível. Assim, o desenvolvimento deste trabalho é marcado por algumas impressões, vivências que são advindas da experiência profissional da pesquisadora.

Na elaboração do caso de gestão, analisaram-se as vozes dos diversos sujeitos envolvidos no processo de implementação dos CBC. Desse modo, para a construção desta dissertação, examinaram-se materiais impressos da Secretaria Estadual de Educação que foram elaborados na época da implementação dos Conteúdos Básicos Comuns como relatório de gestão, pautas de serviço, lista de presença de encontros promovidos pela SRE, bem como consultas aos documentos da escola Amanhecer como livros de ponto, atas de colegiado, termos de visitas de inspetores escolares e analistas educacionais da SRE, Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar e Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI⁴. Foram utilizados também instrumentos de pesquisa como entrevistas semiestruturadas, questionários e observação não-participante. Os sujeitos que

³ Os roteiros de entrevistas e questionários estão na parte de anexo desta dissertação

⁴ Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional contemplava, além de uma Proposta Pedagógica bastante detalhada, o financiamento para os projetos constantes no referido plano, inclusive para que fossem realizadas reformas de espaço físico das escolas.

fazem parte desta pesquisa foram aqueles que contribuíram e/ou participaram do processo de implementação da proposta curricular na SRE e na escola-referência pesquisada.

O período da coleta dos dados se deu de outubro de 2011 a junho de 2012 no qual foram realizadas diversas visitas à escola Amanhecer, além de terem sido feitas várias análises a documentos relativos à política curricular, pautas de trabalho, relatórios de gestão na SRE/SJDR. Foram entrevistadas a analista educacional, que coordenou os trabalhos do Projeto Escola-Referência e, conseqüentemente, dos CBC, e a atual diretora educacional da SRE/SJDR. Na escola pesquisada foram entrevistados⁵ o diretor, um vice-diretor, duas EEB, dois professores coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP)⁶ em 2004, época da implementação inicial dos CBC, dois professores multiplicadores⁷ da proposta curricular e uma professora participante de um dos GDP. Para os professores do Ensino Fundamental, foi aplicado um questionário. Dos 21 professores, 15 o responderam, perfazendo 70% do total de docentes.

O trabalho foi, assim, organizado: no capítulo 1, buscou-se identificar como se deu a implementação dos CBC na escola Amanhecer. Para tanto, descreveu-se como a SEE/MG instituiu e divulgou os CBC para as Superintendências Regionais de Ensino e para as escolas. O papel da SRE/SJDR foi evidenciado como importante, uma vez que ela foi identificada como instância intermediária entre a Secretaria de Educação e as escolas na implementação de políticas. Por fim, foi evidenciado como os CBC chegaram até a escola Amanhecer, como foram recebidos, estudados, isto é implementados, levando em consideração a atuação dos diversos atores, como o diretor, os professores e os especialistas da educação básica.

A partir da configuração do caso de gestão realizada no capítulo 1, alguns fatores que interferiram na implementação curricular foram identificados e analisados no capítulo 2. Esses fatores são referentes à implementação de políticas curriculares no contexto da prática, evidenciando o papel do diretor como elemento central na

⁵ Todos os entrevistados serão identificados por letras para que sejam resguardadas as identidades dos mesmos

⁶ Os GDP foram grupos formados dentro do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores que tinham a função, na época da implantação dos CBC, de discutir as propostas preliminares. Maiores informações sobre a dinâmica destes grupos no capítulo 1 desta dissertação.

⁷ Estes professores participaram de capacitação sobre o uso dos CBC, em Jaboticatubas/MG, durante 30 dias no ano de 2006, chamados cursos de imersão, sobre o conteúdo que lecionavam. Eles tinham a função de repassar o curso em 40 horas para seus pares no retorno à escola.

articulação da proposta curricular na escola e também o papel essencial do professor como o artífice do currículo na sala de aula. Tais fatores foram discutidos através de um referencial teórico pertinente à implementação de políticas curriculares, buscando-se autores como Ball, 2001; Mainardes, 2006; Lopes, 2004, 2005; Neubauer; Silveira, 2008; Luck, 2009; Lopes; Macedo, 2011; Teixeira; Lessa, 2010; Ball; Mainardes, 2011, Condé, 2011 para respaldar a análise. É sabido que outros fatores que interferem na implementação da política curricular poderiam ser levantados, todavia, por uma questão de tempo e objetivo desta pesquisa, isso não foi contemplado, levando-se, então, em consideração o que representou de mais instigante para a construção do caso de gestão.

No terceiro capítulo desta dissertação visualizaram-se algumas ações plausíveis de serem executadas para que os CBC fossem efetivamente implementados, através de um Plano de Ação que se estrutura em duas frentes. A primeira define ações a serem implementadas pela SRE/SJDR, no intuito de propiciar um monitoramento nas escolas a ela jurisdicionadas, quanto ao uso dos CBC, através dos analistas educacionais dessa instituição, além de uma formação para os diretores das escolas sobre a implementação curricular, visto que foi constatado que não houve capacitação para tal fim. A segunda ação tem como enfoque o papel do diretor na condução do processo pedagógico dentro da escola pesquisada, possibilitando momentos de estudos de formação continuada; motivando os professores para que possam discutir a proposta e planejar utilizando o livro didático como suporte e não como currículo; estimulando a coordenação pedagógica a assessorar os professores no planejamento das aulas através de uma supervisão periódica e sistemática, construindo assim o currículo escolar e, por fim, abrindo espaço para que os professores possam utilizar em seus planejamentos a ferramenta do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)⁸.

Nessa perspectiva, o Plano de Ação Educacional foi pensado de forma a possibilitar que os CBC não sejam apenas uma proposta curricular que está regulamentada em lei, mas que possam ser colocados em prática pelas escolas e em particular na escola-referência, integrante desta pesquisa, de forma

⁸ O Centro de Referência Virtual do Professor é um portal educacional da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que tem como objetivo disponibilizar no ambiente virtual atualizações sobre os CBC, roteiros de atividades, textos sobre currículo etc.

recontextualizada, possibilitando um ensino de melhor qualidade e condizente com as novas exigências do mundo atual e com a realidade da escola.

Por último, cabe salientar que o intuito deste trabalho é que o Plano de Ação focado na escola pesquisada, depois de construído, seja implementado pela instituição e que, constituindo-se como um referencial, possa servir de reflexão para outras escolas da jurisdição de São João del-Rei.

1. CONTANDO O CASO: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA-REFERÊNCIA

Neste primeiro capítulo será descrito o caso de gestão que será analisado nesta dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação tem por objetivo apresentar alternativas de ações que aprimorem o processo de implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em uma escola estadual participante do Projeto Escola-Referência, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR).

Para a descrição do caso de gestão, foram realizadas pesquisas em documentos oficiais elaborados pela SEE/MG referentes aos CBC, bem como em livros de atas, termos de visitas de técnicos da SRE e inspetor escolar, livro de ponto na escola Amanhecer e pautas de reuniões, além de relatório de gestão na SRE. Foram utilizadas entrevistas com alguns atores envolvidos no processo de implementação dos CBC na escola como o diretor, os especialistas da educação básica, os coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP)⁹ e os professores multiplicadores da proposta curricular na escola. Um questionário foi aplicado a 15 professores que atuam no Ensino Fundamental. Para o possível entendimento da dinâmica da implementação dos CBC, foi entrevistada a analista educacional responsável pela supervisão dos trabalhos do Projeto Escolas-Referência, bem como a diretora educacional da SRE que coordena os trabalhos pedagógicos nessa instituição.

Assim, este capítulo será dividido em três seções, que serão descritas brevemente a seguir. A primeira seção aborda a definição dos CBC, como se iniciou a sua elaboração e como foi a sua divulgação em nível da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG). A SEE/MG, através da Resolução nº 666 de 08 de abril de 2005, torna seu uso obrigatório como currículo mínimo a ser ensinado em todas as escolas que ministram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a partir de 2005.

A elaboração da segunda seção parte do pressuposto de que não há como analisar a apropriação dos CBC na prática cotidiana da escola, sem antes situar a SRE na implementação dessa proposta curricular. Nessa perspectiva, foi descrito

⁹ A dinâmica destes grupos será discutida na próxima seção deste capítulo

como a SRE recebeu, divulgou e acompanhou a implementação dos CBC nas escolas. Salienta-se que a SRE, como um órgão regional, tem como função primeira implementar as políticas públicas emanadas da SEE/MG nas escolas a ela jurisdicionadas. Dessa forma, deve cumprir o papel de divulgação, monitoramento e avaliação dessas políticas, para que possa ser cumprido o que se prevê no texto legal.

Já na terceira seção descreve-se como ocorreu a implementação dos CBC na escola. Para tanto, foi realizado um histórico da instituição escolar, identificando-se os níveis de ensino ministrados, seu público, o número de turmas, os turnos, o número de professores e alunos. Após essa parte, analisou-se como os professores do Ensino Fundamental se apropriaram da proposta curricular, evidenciando as resistências, as dificuldades e as adaptações que foram sendo realizadas ao se colocar a proposta em prática. Nesse contexto, o papel do diretor surge como componente fundamental para a viabilização da implementação da proposta. Há, então, a discussão de como o diretor viabilizou as discussões, isto é, como conduziu o processo de apropriação da proposta desde a sua implementação inicial até os dias atuais.

1.1 Conhecendo os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)

O objetivo desta seção é apresentar como os CBC foram instituídos pela SEE/MG, evidenciando o processo de sua elaboração nessa instância e sua consequente divulgação para SRE e escolas.

Para tanto, é necessário fazer um retorno ao objetivo da SEE na implementação da política. Assim, ela teve como foco o desenvolvimento da educação básica “preparando-a para atender às demandas crescentes e mais qualificadas da população e, ao mesmo tempo, utilizando-a como instrumento de superação de históricas desigualdades sociais do Estado” (MINAS GERAIS, 2005a, p.13). Dessa forma, foram lançados, em 2004 e no decorrer de 2005, dois projetos estruturadores: Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental e Universalização e Melhoria do Ensino Médio. Para que alcançasse os objetivos propostos nesses projetos, alguns subprojetos foram instituídos: Escola-Referência, Escolas em Rede, Escola Viva, Comunidade Ativa, Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS).

Ainda dentro desse contexto, é importante salientar que a SEE/MG norteou a elaboração e implementação dessas ações de acordo com as seguintes diretrizes: “do foco nas coisas à ênfase nas pessoas”, “do foco no ensino à ênfase na aprendizagem”, “do foco da escola que ensina à escola que aprende”, e “do foco da educação escolar à sociedade educadora” (MINAS GERAIS, 2005a, p.23).

Nesse sentido, o foco da SEE/MG é, então, a melhoria da educação oferecida a todos os estudantes. Dentro dessas propostas, ressalta-se o objeto desta pesquisa, os CBC. Assim, em atendimento ao dispositivo legal da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210, inciso IV, e considerando a importância de se ter uma proposta que permitisse conteúdos básicos a todos os alunos da rede estadual com garantia de uma aprendizagem significativa, o Estado de Minas Gerais, através da sua Secretaria de Educação, instituiu os Conteúdos Básicos Comuns – CBC. Esta é uma proposta curricular para a Rede Estadual de Ensino, na qual se apresenta a descrição dos conteúdos e habilidades que os alunos devem aprender em cada disciplina.

A discussão desses conteúdos foi iniciada, juntamente com a implantação do projeto piloto “Escola-Referência”, em fevereiro de 2004. Foram selecionadas, segundo o documento da SEE/MG para esse projeto, “220 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do estado” (MINAS GERAIS, 2005a, p.13). Foram estruturados dois projetos pilares: o PDPI - Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional e o PDP - Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores. O PDP, por sua vez, foi implementado nas escolas-referência através da criação dos GDP - Grupo de Desenvolvimento Profissional. Esses GDP tinham a missão de contribuir na discussão e implementação dessa nova proposta curricular oficial – os CBC.

De acordo com o Guia de Estudos dos GDP (2004), as versões preliminares dos CBC foram elaboradas por professores consultores da SEE/MG destacados para essa finalidade. Tão logo tais versões ficaram prontas, elas passaram a ser objeto de estudo dos professores das escolas-referência de todo o estado. Assim, em cada escola-referência, foram criados os GDP, com o objetivo de se fazer um estudo orientado sobre as versões preliminares (MINAS GERAIS, 2004).

Segundo a analista educacional da SRE, B.M.L., cada GDP era composto por um número de 12 a 20 professores, sob a coordenação de um membro do grupo

que exercia a função de coordenador. Os coordenadores de GDP receberam, na ocasião, um Caderno de Estudos cujas atividades deveriam ser feitas em grupo. Havia dois tipos de estudos - presencial e não presencial. A proposta era que os grupos fossem formados por adesão e articulados pelo diretor escolar. Dessa forma, deveriam ser feitas reuniões presenciais quinzenais com os professores participantes de cada GDP. Além disso, cada professor recebia uma pequena pauta de estudo para ser realizado individualmente.

Ainda em conformidade com os dados coletados através da entrevista realizada com a analista educacional da SRE, esses coordenadores eram convocados a participar de reuniões presenciais, geralmente uma por bimestre. Durante tais reuniões, os coordenadores davam *feedback* dos trabalhos desenvolvidos até aquele momento aos professores elaboradores das versões preliminares e, além disso, recebiam desses professores novas orientações sobre como prosseguir nos estudos orientados dos Cadernos de Estudos¹⁰.

A forma não-presencial de comunicação entre os coordenadores de GDP e os professores consultores da SEE/MG, elaboradores das versões preliminares, acontecia através do site oficial da SEE/MG. Foi criado o link do PDP com espaço virtual de interação entre os coordenadores e os orientadores – cada coordenador tinha um único orientador.

Dessa forma, no ano de 2005, a SEE encaminhou as propostas, ainda preliminares, simultaneamente à publicação da Resolução SEE n° 666 de 07 de abril de 2005, para todas as escolas, inclusive para as que não participaram do projeto piloto Escolas-Referência. Conforme o estabelecido no artigo 2º da supracitada Resolução fica evidente que devem ser ensinados os conteúdos básicos, mas estes devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados de acordo com as características regionais e as necessidades dos alunos. Para a SEE/MG,

Aos professores da escola como um coletivo de profissionais compete a definição de conteúdos complementares ao currículo básico comum, afinados com as necessidades dos seus estudantes e à vocação da escola, expressa em seu Projeto Político Pedagógico (MINAS GERAIS, 2005b, p.11).

¹⁰ Estes cadernos de estudos eram um roteiro elaborado pela SEE/MG que serviam como referencial para a discussão das propostas e orientações curriculares.

Essa proposta curricular se destaca “por um caráter dinâmico, hipertextual e recursivo” e “permite ao professor fazer diferentes agrupamentos dos tópicos e, assim, desenvolver o programa de várias formas” (MINAS GERAIS, 2010, p. 9). A recursividade do currículo fica esclarecida na Resolução, ao colocar que caberá a cada escola distribuir os temas e tópicos dos CBC pelas séries de cada nível de ensino, bem como os conteúdos complementares.

Do mesmo modo, a intenção da SEE, ao implantar a política, foi também de fornecer subsídios para desenvolver as matrizes de avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aliando também à Avaliação de Desempenho Individual (ADI). Esse objetivo se revela na apresentação introdutória das novas versões dos CBC:

[...] justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (MINAS GERAIS, 2010, p.9)

Percebe-se haver uma preocupação da Secretaria de Educação em estabelecer um alinhamento entre o currículo e o programa de avaliação em larga escala. Sugere-se que o trabalho com CBC pode contribuir para um bom desempenho dos alunos nas referidas avaliações, porém, como este não é o foco desta pesquisa, tal questão não será aprofundada.

A divulgação da proposta curricular se deu através da publicação da Resolução SEE nº 666/05 e, desde 2005, também, pelo Centro de Referência Virtual do Professor – CRV, um dos dispositivos de comunicação da SEE, hospedado em sua página virtual. O CRV, além de possibilitar ao professor o acesso à versão mais atualizada dos CBC, também lhe permite ter contato com orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas e vídeos educacionais. A SEE/MG tem o objetivo de assegurar aos professores, por meio do CRV, “a possibilidade de ter

acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado” (MINAS GERAIS, 2010, p.11).

Entretanto, conforme relato de M.C., diretora educacional da SRE/SJDR, em entrevista, até junho de 2010, não houvera capacitação da SEE/MG para o uso dessa ferramenta. Assim, constatou-se uma baixa participação dos professores nos fóruns de discussão, o que pode ser indicativo da falta de conhecimento desse recurso por parte dos professores e da falta de capacitação para a sua utilização. Isso se comprova ao analisar o ajuste feito no ano de 2010 no ordenamento dos conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental por ano de escolaridade. Esse trabalho foi coordenado por especialistas na área curricular, consultores da SEE/MG, juntamente com participações dos professores da rede estadual nos fóruns, disponibilizados no CRV. Essa análise é confirmada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Fórum: Distribuição dos conteúdos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental

CONTEÚDO	Nº DE RESPOSTAS	Nº DE VISITAS	PERÍODO
ARTE	-	-	-
CIÊNCIAS	19	344	04/3/2010 a 30/6/2010
ED. FISICA	2	66	30/3/2010 a 30/6/2010
GEOGRAFIA	5	166	13/3/2010 a 10/6/2010
HISTORIA	2	24	15/4/2010 a 17/7/2010
INGLES	21	240	9/4/2010 a 30/6/2010
L. PORT.	11	172	14/4/2010 a 24/6/2010
MATEMATICA	9	162	21/4/2010 a 24/6/2010

Elaboração própria. Fonte: Centro de Referência Virtual do Professor – SEE/MG

Esse ordenamento teve por objetivo facilitar o trabalho docente, sem que o professor tivesse que seriar os conteúdos por conta própria, visto que havia muitas reclamações dos professores em relação à recursividade do currículo, dificultando que eles soubessem ao certo os conteúdos a serem ministrados nos anos de escolaridade específicos. A analista da SRE/SJDR que coordenou os trabalhos em nível regional relatou em entrevista que:

de 2005 até hoje mudanças foram feitas na estrutura dos CBC. A principal causa está ligada à solicitação frequente dos professores para que os CBC fossem distribuídos em anos de escolaridade, justamente pela dificuldade dos mesmos em seriar os conteúdos. Isto porque a concepção dos CBC é de ser um currículo recursivo – os conteúdos sendo apresentados, depois aprofundados e finalmente enriquecidos. Assim, depois de muitas discussões, a SEE e os consultores da UFMG reestruturaram os CBC – a versão final encontra-se no site oficial, link CRV (Centro de Referência Virtual do Professor) (B.M.L., entrevistada em 03 de novembro de 2011).

Nos CBC do Ensino Fundamental, os conteúdos de um campo de conhecimento encontram-se organizados nas disciplinas definidas na Base Nacional Comum, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física, Geografia, História e, na Parte diversificada, Língua Estrangeira, constantes na Lei Federal nº 9394 de 23 de dezembro de 1996. As disciplinas estão sistematizadas em oito cadernos, que se encontram impressos e *on-line*. A única disciplina que não consta nos CBC é o Ensino Religioso.

Cada disciplina apresenta a seguinte estrutura:

1. Eixos Temáticos – são recortes da visão sistêmica, onde giram os saberes e não são superiores a quatro;
2. Temas – representam os aspectos em que o eixo foi dividido;
3. Tópicos – representam a menor unidade de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula;
4. Habilidades – comportamentos e atitudes a serem ensinados tendo como referência o conjunto de informações, conhecimentos, materiais, estratégias e procedimentos utilizados para ensinar e para aprender.

Na estrutura dos cadernos impressos para cada disciplina, estão compilados os conteúdos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há, em todos os cadernos, Introdução, Considerações sobre a disciplina, Conteúdos Básicos Comuns e Considerações sobre a Avaliação. Esses cadernos foram distribuídos às escolas em 2005, 2008/2009, com o objetivo de que cada professor tivesse o seu próprio caderno.

Como citado anteriormente, há também os cadernos *on line* que estão disponibilizados no CRV, onde se encontra a versão impressa de 2005, além de uma versão virtual mais atualizada, com separação dos CBC do Ensino Fundamental por ano de escolaridade. O conteúdo do CRV não se esgota apenas na apresentação dos cadernos. Conforme já comentado, há também orientações

pedagógicas para cada eixo estruturador de cada disciplina, além da disponibilização de vários roteiros de atividades que os professores podem utilizar para planejamento de suas aulas.

É importante ressaltar que os conteúdos deverão ser trabalhados pelo professor tendo em vista a construção de habilidades. Há em cada tópico várias habilidades para a orientação da prática dos professores. De acordo com os documentos da SEE/MG,

O critério de definição dos conteúdos foi respaldado pela análise do que é fundamental para desenvolver o cidadão e prepará-lo para a vida em sociedade. O programa do ensino básico não se reduz ao CBC, há um espaço curricular para a introdução de conteúdos complementares definidos regionalmente pelas escolas (MINAS GERAIS, 2005e, p.30).

Procedendo-se à análise dos cadernos, percebe-se que, na seleção dos conteúdos, as habilidades constituem o foco do trabalho do professor. A ideia subjacente a tal prática é que tanto o conteúdo quanto a habilidade devem ser ensinados.

Nesse sentido, o papel da escola no trabalho com competências e habilidades torna-se primordial, vez que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser visto como um elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva estrutura a proposta curricular da Secretaria de Educação de Minas Gerais, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Em análise ao CBC de Matemática, podem-se perceber várias referências ao PCN desta disciplina e ao documento introdutório dos mesmos, tanto quanto a finalidade da disciplina quanto às considerações sobre as características dos alunos do Ensino Fundamental, bem como aos aspectos relacionados à avaliação.

Diante disso, nota-se que a organização do CBC possibilita a construção de diferentes caminhos a partir da sua estruturação. O importante é a garantia de uma prática coerente e pertinente dos professores em convergência com a proposta curricular.

1.2 Conhecendo a Superintendência Regional de Ensino de São João del Rei e o seu papel na implementação dos Conteúdos Básicos Comuns

Para a implementação de suas políticas educacionais nas escolas estaduais, a SEE/MG conta com os órgãos que atuam em nível regional que são as Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Em número de 46, cada superintendência engloba um número diversificado de municípios. Assim, é possível afirmar que as SRE se constituem como um órgão que, estando diretamente vinculado à SEE/MG, é responsável pela difusão dos projetos, políticas e programas do governo do estado nas escolas estaduais, além de manter um diálogo permanente com as Secretarias Municipais de Educação e redes particulares de ensino.

Dentro desse contexto, a SRE de São João del-Rei foi criada pelo Decreto nº 5433, de 08 de julho de 1958, Lei nº 2610 de 08 de janeiro de 1962 e Decreto nº 7360 de 02 de janeiro de 1964, como Agrupamento de Inspeção Seccional de Ensino. As razões da escolha da cidade de São João del-Rei como sede foram: a facilidade de acesso entre a área de abrangência, sede de desenvolvimento cultural, social e econômico, facilidade de comunicação com a capital do Estado, posição geográfica favorável e densidade demográfica. A região jurisdicionada pela SRE de São João del-Rei, hoje, compreende 19 municípios, quais sejam: Bom Sucesso, Carrancas, Conceição da Barra de Minas, Coronel Xavier Chaves, Dolores de Campos, Ibituruna, Ijaci, Ingaí, Itumirim, Itutinga, Lagoa Dourada, Nazareno, Prados, Resende Costa, Ritópolis, Santa Cruz de Minas, São João del-Rei, São Tiago e Tiradentes. As escolas atendidas somam 42 escolas estaduais, 116 escolas municipais, 47 escolas particulares, com um total aproximado de 50.230 alunos (Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/websjdr>).

Ainda de acordo com as informações constantes no site oficial da SRE/SJDR¹¹ e também relativas à prática profissional enquanto inspetor escolar, atualmente, trabalham na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei cerca de 80 profissionais com formação em nível fundamental, médio, profissionalizante e superior. Esses profissionais integram três diretorias: a Diretoria

¹¹ O site oficial da SRE/SJDR é www.educacao.mg.gov.br/websjdr.

Educacional, a Diretoria de Pessoal e Gestão de Pessoas e a Diretoria Administrativa e Financeira. A primeira diretoria é composta da Divisão Pedagógica, Divisão de Atendimento Escolar, Serviço de Documentação e Informação Educacional (SEDINE), Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Inspeção Escolar. Os setores de Direitos, Vantagens e Benefícios; Pagamento e Gestão de Pessoas compõem a segunda diretoria e à última pertencem os setores de Finanças, Protocolo, Compras e Rede Física. Todas essas diretorias estão subordinadas ao Gabinete na pessoa do Diretor II (Superintendente Regional de Ensino), tendo, no entanto, cada diretoria a sua própria coordenação.

Para o presente trabalho será descrito apenas o papel dos profissionais que trabalham na Diretoria Educacional da SRE/São João del-Rei, mais especificamente o dos analistas educacionais e inspetores escolares por serem estes os responsáveis pela difusão dos programas e projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais destinados às escolas.

Os analistas educacionais que atuam diretamente com a função pedagógica têm formação na área de Ciências Humanas, com a predominância na área de Pedagogia. Os que atuam na função de inspetor escolar são formados em Pedagogia com habilitação em Inspeção Escolar. São em número de dez servidores para cada setor. Os analistas educacionais exercem o trabalho de campo nas escolas com assessoramento pedagógico às escolas para difusão, acompanhamento e monitoramento das políticas que são implantadas pela SEE/MG. São, portanto, pessoas fundamentais para a implementação das políticas públicas nas escolas, bem como elementos essenciais para *feedback* à Secretaria sobre como as políticas estão sendo efetivamente implementadas.

Dessa forma, a implementação do Projeto Escolas-Referência e, conseqüentemente, dos CBC contou com a participação desses atores, sendo de responsabilidade de uma analista educacional, com formação na área de Letras, a coordenação dos trabalhos. Ela relatou, em entrevista, que ficara responsável por fazer o intercâmbio entre a proposta da SEE/MG e as Escolas-Referência. Para tal, participava dos encontros em Belo Horizonte para obtenção de informações referentes à dinâmica do trabalho e fazia o elo com as escolas, não nas discussões, mas na operacionalização da política. Nesse sentido, a despeito de não participar dos grupos de discussão da proposta e nem sugerir modificações, responsabilizava-se para que todas as informações necessárias para a implementação chegassem à

escola. Era também responsável pela infraestrutura técnica para a ida dos professores coordenadores dos grupos aos encontros com os professores orientadores em Belo Horizonte.

Assim, retomando o que já foi mencionado no início deste capítulo, os CBC foram discutidos e implementados pelos GDP que integravam o Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) que, por sua vez, era um dos projetos pilares do Projeto Escola-Referência. Desse modo, foram selecionadas pela SEE/MG, na SRE de São João del-Rei, quatro escolas da sua sede para participarem do projeto supracitado. Essas escolas se localizavam no município sede e tinham reconhecimento pela comunidade na qual atuavam. O critério adotado pela SEE/MG para a escolha dessas escolas firmava-se na convicção de que no passado, quando atendiam a uma grande parcela da elite, tinham tradição e boa qualidade de ensino. Assim, o desafio que se apresentava no projeto era que essas escolas continuassem com um ensino de boa qualidade, para todos os alunos que procuram a rede pública e não somente para alguns, como fora anteriormente (MINAS GERAIS, 2005a).

Foram formados ao todo, na SRE de São João del-Rei, 13 GDP cujos coordenadores participaram das discussões e capacitação com os consultores em encontros promovidos pela SEE/MG. Na medida em que esses coordenadores participavam das discussões e reflexões nesses cursos, eles tinham como compromisso realizar o repasse e promover as reflexões no interior do seu grupo na escola. Houve, então, no ano de 2004, a discussão do currículo básico nessas escolas.

No entanto, segundo a analista educacional da SRE/SJDR, já identificada anteriormente, que acompanhou todo o processo de implementação do Projeto Escolas-Referência, houve muitas dificuldades e obstáculos na implementação dos CBC. As dificuldades eram primeiramente relativas à composição do grupo, pois muitos professores não queriam participar. Havia o problema de se viabilizar a execução dos trabalhos dos grupos de estudos dentro da escola, visto que os encontros deveriam acontecer extraclasse e extraturno. Porém, o maior obstáculo se devia ao fato de que os grupos eram numerosos, de 12 a 20 componentes, com muitos professores que resistiam ao estudo e à discussão. Eles reivindicavam que, como precisavam reunir-se quinzenalmente, fora do horário de trabalho, deveriam receber um percentual a mais no salário. Esses constrangimentos dificultaram o

trabalho dos coordenadores e comprometeram a eficácia da implementação da política.

Assim, “no interior da escola as discussões eram feitas e somente a participação dos professores nos grupos não foi garantia do comprometimento de todos conforme esperado pelo projeto”, pontua B.M.L., analista da SRE.

Conforme a Resolução SEE nº 666/2005, todas as escolas estaduais deveriam implementar os Conteúdos Básicos Comuns já no ano de 2005. A SRE divulgou para as escolas os CBC através de reuniões de diretores, EEB e professores, realizadas na sede, bem como nas visitas *in loco* sistematicamente feitas às escolas pelos analistas educacionais. Dessa forma, “as escolas que, majoritariamente na jurisdição da SRE – São João del-Rei, não participaram das discussões e apenas tomaram conhecimento da legislação, ofereceram resistência a conhecerem o conteúdo dos CBC”, afirma B.M.L., analista educacional da SRE/SJDR.

Ainda conforme o relato da diretora educacional da SRE, uma vez que a SEE/MG não disponibilizou recursos financeiros para a capacitação dos professores, todo o processo de implementação dos CBC ficou comprometido pela morosidade no estudo das propostas curriculares em todas as escolas, pois essas discussões ficavam a cargo de cada instituição, nos momentos de reunião, ou de cada professor individualmente, de acordo com o seu interesse. Outro obstáculo nesse processo foi que nem mesmo os analistas educacionais, que visitavam as escolas e que tinham como objetivo a divulgação dos CBC, tiveram uma capacitação, propiciada pelo órgão central, para o seu repasse e orientação nas escolas.

O diferencial nesse quadro ficou por conta do investimento feito pela SEE novamente nas escolas—referência em 2006, cujos professores participaram de cursos de imersão coordenados pelos professores elaboradores das propostas preliminares. Para as imersões eram indicados, pelos diretores, um professor de cada disciplina que iria para um curso presencial de 30 dias em Jaboticatubas/MG. Ao retornarem à escola, os professores tinham o compromisso de fazerem um repasse de 40 horas para seus pares. Os cursos foram realizados nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática. Não houve capacitação na área de Ciências Humanas.

Em 2005, a SEE/MG disponibilizou os CBC no CRV – Centro de Referência Virtual do Professor, no site oficial para o acesso a todos os professores. Em 2008,

buscando suprir a oportunidade de capacitação para todos os professores, propõe intensificar o uso, ampliando seu conteúdo com as versões atualizadas dos CBC com suas orientações didáticas, sugestões metodológicas com atividades e fóruns de professores com objetivo de auxiliar na implementação da proposta curricular. Assim dispõe a introdução dos CBC:

para assegurar a implantação bem sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV encontra-se sempre a versão atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de Banco de Itens. Por meio do CRV os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado (MINAS GERAIS, 2008, p.09).

Nesse sentido, novamente, “os analistas educacionais iam à escola e orientavam sobre o CRV, contudo não houve também para estes profissionais uma capacitação de como utilizar esta ferramenta”, como afirma a diretora educacional da SRE.

Em 2009, a Superintendente Regional de Ensino e a Diretora Educacional da SRE de São João del-Rei, preocupadas com o uso dos CBC nas escolas, propõem algumas linhas de capacitação, tendo em vista informações fornecidas pelos analistas educacionais de que muitos professores não utilizavam a proposta curricular por não saberem trabalhar com elas. Em julho de 2009, promoveram o Congresso Regional de Educação, no qual foram empreendidos debates sobre os CBC do Ensino Fundamental e Médio. A diretora educacional da SRE aponta que, na ocasião, cerca de 80% dos professores foram capacitados em oficinas com os professores autores dos CBC, porém,

durante o congresso houve até boa participação dos professores, tivemos muitos elogios das oficinas, mas não tivemos muitas melhoras na prática nas escolas. Sabemos que foi dado um pontapé inicial, mas temos muito o que fazer para que o CBC seja uma realidade em todas as escolas, conforme propõe a Secretaria de Estado de Educação (M.C., entrevistada em 31 de maio de 2012).

Outra capacitação ocorreu em 2010, quando a SRE organizou um encontro com a autora do CBC de Língua Portuguesa para todos os especialistas da educação básica das escolas jurisdicionadas à SRE com a finalidade de discutir a estruturação dos CBC, bem como o uso do CRV. Nessa capacitação, foram atendidos 90% de EEB da jurisdição da SRE, conforme relato da diretora educacional.

Quanto ao CRV, que é uma ferramenta importante para os professores, a SRE possibilitou capacitação aos profissionais do município de São João del-Rei em outubro de 2010. Já os professores que trabalham nas outras cidades jurisdicionadas à SRE tiveram capacitação em março de 2011 através de encontros em polos. No entanto, “mesmo assim nota-se hoje em dia ainda que muitos professores não fazem uso do CRV”, afirma B.M.L., analista da SRE.

Em análise ao cronograma anual de ações a serem desempenhadas pelos analistas educacionais nas escolas estaduais, em 2011, proposto pela Diretoria Educacional da SRE/SJDR, não houve previsão de ações coletivas e/ou individuais para o acompanhamento do uso do CRV nas escolas, após as capacitações empreendidas pela SRE. Em suma, não se verificaram ações de incentivo, de retomada do que fora discutido nessas capacitações pelos analistas educacionais no monitoramento mensal feito às escolas.

No segundo semestre de 2011, a SEE/MG contratou professores por conteúdo para trabalharem os CBC com os professores do Ensino Fundamental. Essa proposta é parte do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que se configura como uma política pública de Minas Gerais que, inicialmente, direcionava ações apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo intervenção na prática das escolas mediante os resultados das avaliações em larga escala do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)¹². Assim, as ações do PIP são estendidas para os anos finais do Ensino Fundamental, utilizando os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Dessa maneira, a SRE passa a contar com uma equipe de professores, denominada PIP/CBC, para o trabalho de intervenção pedagógica nas escolas estaduais.

¹² O Proalfa avalia o processo de alfabetização dos alunos pertinente à leitura e à escrita. Estruturada como avaliação censitária no 3º ano do Ensino Fundamental e amostral no 2º e 4º anos, faz parte da proposta da SEE/MG de alfabetizar os alunos até 8 anos.

Segundo a diretora educacional da SRE, essa iniciativa da SEE/MG é de suma importância para a implementação dos CBC. Afirma ainda que “os professores do PIP têm grande aceitação nas escolas, pois eles falam a língua dos professores, e agora, sim, os CBC estão chegando nas escolas” (M.C. entrevistada em 31 de maio de 2012)

Considerando o que foi discutido nesta seção sobre o papel da SRE de São João del-Rei como agente importante na garantia da efetivação da proposta curricular nas escolas, passemos à análise de como os CBC foram recebidos pela escola-referência pesquisada e como se deu a sua implementação de 2004 a 2011.

1.3 Conhecendo a escola- referência – o caso de gestão

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa faz-se necessário, a partir de agora, descrever a escola-referência na qual o caso de gestão será configurado.

A escolha de a escola Amanhecer se deu, principalmente, pelo fato de a instituição ter integrado o Projeto Escola-Referência e, devido a isso, ter participado desde o início da implementação dos CBC na rede estadual de ensino. A escola escolhida apresenta, dentro da SRE/SJDR, um bom resultado nas avaliações externas aplicadas pela SEE/MG, conforme será demonstrado no decorrer desta seção, além de atender a um grande número de alunos, sendo a segunda maior escola da jurisdição de São João del-Rei. Outro fator que motivou a escolha é que, além de ser uma escola tradicional e de renome na comunidade de São João del-Rei, fez parte da minha história como estudante e também de muitos membros da minha família. A escola situa-se num bairro periférico do município de São João del-Rei.

Essa escola, fundada pela Lei nº 2992 de 09 de dezembro de 1963, desde o seu início ministrava o Ensino Normal para a formação de professores, além de oferecer o curso primário e a primeira série do curso ginásial. Os alunos eram admitidos mediante exame de seleção. Devido à crescente procura pela escola e à extensão de séries, em 1975, houve a mudança da escola para o prédio onde funciona até os dias atuais, tendo passado, nesse período, por várias reformas e ampliações.

De acordo com o que consta no Projeto Político Pedagógico (2005), no ano de 1982, a escola já atendia ao primário, ao curso de 1º grau (5ª a 8ª séries) e aos

cursos do antigo 2º grau com as habilitações Magistério de 1º grau e ao curso de Auxiliar de Contabilidade, além de manter convênio com o Conservatório Estadual de Música “Padre José Maria Xavier” para o ensino de Educação Artística. Um dado relevante é que a escola participou de um Projeto desenvolvido pela SEE/MG chamado Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que tinha como objetivo proporcionar uma mudança na concepção do ensino de 1º e 2º graus fundamentado nas teorias psicogenéticas de Piaget e Vigotsky. Em decorrência desse curso, o alcance dessa escola na comunidade aumentou, pois ela ficou responsável pelo repasse para os professores da cidade de São João del-Rei, que atuavam de 1ª a 4ª série, os novos rumos pedagógicos e as novas concepções de alfabetização.

O projeto CEFAM também possibilitou uma ampliação na rede física, através dos recursos financeiros recebidos e, como desdobramento, na sala de aula, desenvolveram-se várias atividades pedagógicas como gincana, feira de ciências, jogos internos e feira cultural. Essas atividades tiveram grande repercussão social na cidade, pois extrapolavam os muros escolares. Alguns jogos e a gincana aconteciam em quadras e ginásios localizados em outros bairros, levando outras pessoas a conhecerem o trabalho da escola.

Conforme determinação legal da SEE/MG, no ano de 1998, sete turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram transferidas para outra escola estadual que fora municipalizada há pouco tempo. Dessa forma, a escola aumentou o seu atendimento aos alunos de 5ª a 8ª série e aos do Ensino Médio. Segundo o Regimento Escolar da escola (2010), “neste ano de 1998 a escola bateu o recorde de alunos chegando a 2.070 alunos”.

Em 2004, houve a promulgação do Decreto nº 43506 de 06 de agosto de 2003 e da Resolução SEE/MG nº 430 de 07 de agosto de 2003 que estabeleceram a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A escola permaneceu atendendo aos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, de 5ª a 8ª série, mudando a denominação para 6º ao 9º ano, em 2008, a partir da promulgação da Resolução SEE nº 1086 de 16 abril de 2008.

Percebe-se, através desse histórico, que a escola destaca-se na SRE de São João del-Rei não somente pela qualidade do ensino de outrora, mas também pela sua história e pelo valor cultural na comunidade de São João del-Rei. Reafirmando essa premissa, o seu Projeto Político Pedagógico relata que

Nossa escola é reconhecidamente uma escola-referência pela qualidade dos serviços que presta e pelos resultados apresentados na formação de bons e honestos cidadãos e competentes profissionais que atuam tanto na nossa sociedade bem como em todo o território nacional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005).

Atualmente a escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo a crianças e jovens não apenas do seu zoneamento, vez que é bastante procurada pelos pais de outros bairros pelo seu valor institucional em educar. Destaca-se, ainda, pelos projetos que desenvolve como a gincana e a feira cultural. Isso se afirma na fala do diretor: “Nossa escola é ótima, hoje atende todos do bairro, não é mais seletista como no passado. Desenvolvemos projetos ainda como gincana, feira cultural e os alunos procuram a nossa escola, até de outros bairros (B.M.G. entrevista realizada em 16 de novembro de 2011)”.

A instituição oferece os níveis fundamental e médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível médio. A escola desenvolve, ainda, os projetos da SEE/MG como a Formação Inicial para o Trabalho (FIT), com os alunos do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental e o Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS). Participa de programas como Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), além de permanecer com quatro Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP)¹³. No nível fundamental a escola tem uma turma do Projeto de Aceleração da Aprendizagem, denominado Acelerar para Vencer (PAV), que tem como objetivo atender aos alunos com 2 anos ou mais de distorção idade/série, visando à correção do fluxo escolar.

A escola funciona com número de profissionais condizente com a Resolução nº 1733 de 22 de dezembro de 2010, que define as normas para organização do quadro de pessoal das Escolas Estaduais de Minas Gerais. A escola apresenta os seguintes dados:

¹³ Os GDP desenvolvem projetos de enriquecimento curricular. O primeiro grupo é composto de 16 professores e aborda o tema Educação Ambiental. O segundo, formado por 12 professores, desenvolve projeto de resgate à memória musical da Escola Amanhecer. O terceiro grupo, formado de 10 professores, aborda o panorama industrial de São João del-Rei e o último grupo, formado de 12 professores, desenvolve o projeto sobre a biblioteca escolar, como espaço de vivência e construção do saber. São ações que são empreendidas com enfoque interdisciplinar, pois envolvem professores de diversas áreas, estando condizentes com o ensino de conteúdos complementares, conforme estabelece a Resolução SEE/MG nº 666/05.

Quadro 2 – Distribuição do número de alunos, turmas, professores e demais profissionais da Escola Amanhecer

	ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO	ENSINO MÉDIO	TOTAL
Nº de turmas	14	29 ¹⁴	43
Alunos	351	964	1315
Professores	21	45	66
NÚMERO DE PROFISSIONAIS			
FUNÇÕES	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES	
Diretor	01	Atende aos três turnos	
Vice-diretor ¹⁵	02	Dividem-se entre o turno da tarde e noite	
Especialistas da Educação	04	01 por turno e 01 que faz revezamento entre os turnos manhã e tarde	
Professores do Uso da Biblioteca	03	01 por turno	
Secretário	01	Atende aos três turnos	
Assistentes Técnicos da Educação Básica	10	Dividem-se entre os três turnos	
Auxiliares de Serviços da Educação Básica	19	Dividem-se entre os três turnos	

Elaboração Própria. Fonte: Quadro de Escola 2011

A rede física da escola é apropriada, com laboratório de Ciências, sala de informática e duas quadras, além de todas as suas dependências e mobiliário estarem em boas condições de conservação e uso. O ambiente escolar é tranquilo, não havendo problemas graves de indisciplina. De acordo com a análise do Quadro de Pessoal do ano de 2011, o corpo docente da escola é formado por professores habilitados, com licenciatura plena em sua maioria, tendo poucos professores apenas autorizados a lecionar. Todos os professores do Ensino Fundamental que

¹⁴ Neste quantitativo estão incluídas 6 turmas de EJA.

¹⁵ Pela Resolução SEE nº 1733 de 22/12/10, a escola tem direito a três vice-diretores. Porém, como o servidor indicado pelo Colegiado Escolar para ocupar essa função desistiu na época da realização desta pesquisa, não há vice-diretor no turno da manhã.

responderam ao questionário possuem graduação, sendo que 60% destes possuem especialização na área em que atuam. Todos têm experiência acima de sete anos no magistério e 53% trabalham há mais de 10 anos nessa instituição. As turmas de Ensino Fundamental, que funcionam no turno da tarde, têm, em média, 35 alunos.

Para atribuição de turmas e turnos aos professores e demais profissionais, é considerado o tempo de serviço, conforme consta nos critérios complementares¹⁶ aprovados pelo Colegiado Escolar, que são amparados pela Resolução SEE nº 1733 de 22/12/10. Assim, aqueles que têm mais tempo na instituição escolhem as turmas que querem trabalhar, bem como os horários. Ainda entre os professores persiste a cultura de um dia de folga, o que leva à condensação das aulas em quatro dias. Isso foi verificado na análise do livro de ponto. Esse dado se confirma também na constatação de que 60% dos professores trabalham em outro emprego/função.

Em análise do PPP (2005) da escola e também do PDPI (2004), pôde-se perceber que há uma preocupação muito grande com a qualidade do ensino, tendo como foco o planejamento. Um fator curioso, mas pertinente a esta análise, refere-se ao IDEB dessa escola. O resultado do 9º ano do Ensino Fundamental teve as seguintes médias: 4,7 em 2005; 4,3 em 2007 e 4,6 em 2009. Verifica-se, contudo, após análise no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que foi o fluxo que contribuiu para que a escola não conseguisse a meta projetada, que era de 4,9, em 2009. Fica clara a informação de que a proficiência alcançada na prova é adequada, sugerindo que um trabalho de correção de fluxo, de aprovação com aprendizagem deve ser pensado por essa escola. No entanto, não foram verificadas análises e ações para a superação desse indicador no PPP e nem no PDPI.

Outro ponto a ressaltar são os resultados da Avaliação em Larga Escala do Estado de Minas Gerais, obtidos pela escola. A SEE/MG desenvolve, dentro do Sistema Mineiro da Educação Básica (SIMAVE), o seu Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), em que são avaliados os 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Percebe-se, que a média da escola encontra-se acima da SRE/SJDR e da média do Estado. Todavia, ao se analisarem os gráficos de desempenho que estão disponíveis no site da SEE/MG no

¹⁶ Os critérios complementares definidos coletivamente pelos profissionais da escola podem ser: tempo de serviço na escola, tempo de serviço no estado, perfil profissional, nota na Avaliação de Desempenho, dentre outros, porém devem ser estes aprovados pelo colegiado da escola.

link do SIMAVE, pode-se notar que existem muitos alunos ainda nos níveis baixo e intermediário, ou seja, no 9º ano, 31% em Língua Portuguesa e 41% em Matemática se encontram nesses níveis.

Quadro 3 – Desempenho da Escola Amanhecer, da SRE/SJDR e do Estado de Minas Gerais nas avaliações do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais) em 2010

2010		ESCOLA	SRE/SJDR	ESTADO
9º ANO	LP	289,4	267,4	255,7
	MAT	312,3	285,5	268,0
3º ANO	LP	312,3	295,5	282,2
	MAT	330,4	311,8	290,6

Elaboração: própria. Fonte: Simave/SEE/MG.

Dentro desse contexto, é necessário retomar a implementação dos CBC nessa escola-referência, uma vez que, conforme já exposto, eles guardam uma estreita ligação com o referencial das matrizes de referência do PROEB, cujos resultados sugerem a conveniência do uso dos CBC pela escola.

Ressalta-se nesta análise a importância de situar o papel do diretor da escola Amanhecer e sua rotina. O diretor¹⁷ é uma pessoa organizada¹⁸ e busca atender prontamente às demandas referentes sobretudo às questões administrativas e financeiras, visando ao bom andamento da instituição. Ele é auxiliado pelos seus dois vice-diretores, quatro especialistas da educação básica (EEB) e pelo secretário escolar. É professor efetivo da escola, formado em Letras, já com 30 anos no magistério. A sua experiência, como diretor dessa escola, versa desde 2000. Em conversas informais com ele, deixou claro que não quisera mais se candidatar para o processo seletivo de Indicação dos Diretores Escolares¹⁹, realizado no primeiro

¹⁷ Em janeiro de 2012, houve nomeação de novos diretores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, conforme processo seletivo ocorrido em junho de 2011. A escola Amanhecer tem, atualmente, um novo diretor, porém, como a pesquisa iniciou-se no decorrer do ano de 2011, trata-se, na pesquisa, do diretor que atuava nessa época.

¹⁸ Estas informações foram colhidas através da observação não-participante, da análise das entrevistas e do conhecimento que tenho sobre o trabalho do diretor em atendimentos diversos à escola nestes anos de trabalho na SRE/SJDR.

¹⁹ Maiores informações sobre este processo consultar a Resolução SEE/MG nº 1812, de 22 de março de 2011.

semestre de 2011, porque se encontrava já cansado, já tendo cumprido com muito empenho e satisfatoriamente a sua missão na direção da escola.

Com os EEB tinha uma relação muito próxima, principalmente com a EEB do turno da manhã que, segundo ele, era o seu braço direito, auxiliando-o muito na organização da escola, vez que tomava como suas todas as atribuições pedagógicas. Essa EEB, afirma em entrevista que:

o diretor não se envolve com reuniões e planejamentos com os professores. Ele passa tudo pra mim. Quando chega a pauta do PIP ou qualquer outro projeto da Secretaria, como a avaliação de desempenho, ele me chama e passa. Ele dá muita autonomia para que eu possa trabalhar. Tem hora que eu quase não aguento de tanto serviço, pois ajudo ele muito, principalmente porque não tem vice no turno da manhã (S.C. entrevistada em 16 de novembro de 2011).

Em que pese o fato de não se envolver diretamente com as questões pedagógicas, mostrava-se bastante organizado, pois, quando, na entrevista, fora perguntado sobre o Projeto Escola-Referência e implementação dos CBC, ele prontamente apresentou uma pasta contendo os ofícios de convocação às reuniões na SEE/MG e SRE/SJDR, bem como vários relatórios da construção do PDPI. Percebe-se um grande orgulho do diretor ao se referir à escola e ao Projeto do qual participava. Havia ainda, na época da pesquisa, uma faixa na entrada da escola com os seguintes dizeres “A Escola Amanhecer é uma escola-referência”.

A vice-diretora entrevistada relata ter um bom relacionamento com o diretor, destacando que ele apresentava ter muita confiança em seu trabalho. Segundo ela, no seu turno, todas as questões pedagógicas e conversas com alunos e pais são descentralizadas para ela e a EEB. Assim coloca:

Ele confia muito no meu trabalho, não precisa ficar fiscalizando, sabe que a gente dá conta de tudo. Gosto muito de conversar com os alunos, pais, sou amiga mesmo deles. Eu e a supervisora ajudamos muito os professores e ficamos responsáveis pelo repasse de todas as informações pedagógicas (R.B. entrevistada em 16 de novembro de 2011).

Tendo em vista o prosseguimento da análise da referida implementação do processo, é necessário ressaltar novamente um ponto importante já mencionado. Os CBC foram discutidos, primeiramente, dentro dos GDP que faziam parte do Projeto Escola-Referência. Esses grupos tinham como finalidade o estudo das propostas curriculares e eram formados por áreas para que pudessem realizar um estudo não genérico e sim mais específico que atendesse à discussão de cada conteúdo. De acordo com o Roteiro de Estudos das Propostas e Orientações Curriculares (2004), cada professor recebeu um roteiro de estudo das propostas e orientações curriculares, bem como uma proposta curricular do seu conteúdo. As atividades dos GDP eram organizadas para serem realizadas individualmente e em grupo. Dessa forma, as reuniões aconteciam tendo como referência esse material, que era organizado de acordo com a seguinte dinâmica: 10 reuniões quinzenais de 5 horas cada e 10 trabalhos individuais, também de 5 horas cada. No final da 10ª reunião, foi proposto um quadro em que se colocavam os conteúdos a serem ensinados de acordo com o CBC, o conteúdo complementar, as orientações pedagógicas e as condições necessárias para o ensino. Na escola Amanhecer foram criados, em 2004, quatro grupos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas que englobavam todos os professores. Cada grupo era composto, em média, por 12 participantes que discutiam as propostas dos CBC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segundo o diretor da instituição, essas reuniões aconteciam extraturno, aproveitando as horas de reunião que já faziam parte da carga horária do professor.²⁰ Porém, em entrevista, um professor, D.G., que coordenara o grupo de Ciências Humanas na época, relatou que os professores reclamavam muito que estavam trabalhando e não recebendo pelo trabalho extra. Nessa situação, somente os coordenadores recebiam o valor referente a 5 aulas para exercerem a coordenação. Assim, colocou que “no início fazíamos reuniões quinzenais, depois foi ficando difícil e as atividades começaram a ser feitas em casa. Nós, coordenadores, é que tínhamos muito trabalho” (D.G., entrevistado em 16 de novembro de 2011). Em seu relato também deixou claro que o diretor não participava das reuniões do grupo, quando estas aconteciam, embora fosse exigente na questão do

²⁰ Carga horária agregada ao cargo do professor, correspondente a 8 horas mensais, destinada para reuniões da equipe docente, podendo ser cumprida semanalmente (2 horas), quinzenalmente (4 horas) e/ou mensalmente (8 horas).

cumprimento do prazo para a entrega do consolidado das reuniões à SEE/MG. Infere-se, neste ponto, que o diretor, apesar de não se envolver prioritariamente com os aspectos pedagógicos, tinha uma relação de autoridade com os coordenadores dos grupos para a exigência do cumprimento dos prazos. Percebe-se que ele tinha uma consciência de hierarquia em relação à SEE, visto que o cumprimento dos prazos garantia a obtenção dos recursos vinculados ao PDPI.

Curiosamente, também a professora B.M.A., que participara do GDP desde o início da discussão curricular na escola, recorda que eram muito difíceis os momentos de reunião coletiva para o debate acerca das propostas curriculares. Havia o repasse do material a ser feito individualmente e, quando era necessário consolidar os trabalhos realizados para repasse do coordenador à SEE/MG, as aulas terminavam no terceiro horário, para que fosse feita a reunião com os professores para a adequação necessária e posterior envio. Dessa forma, percebe-se que havia uma adaptação por parte da escola, no cumprimento das determinações legais da SEE/MG na efetivação da proposta curricular na prática.

No entanto, segundo os dois coordenadores entrevistados, um da área de Ciências Humanas e um da área de Ciências, e alguns depoimentos de professores e vice-diretor, as atividades foram realizadas, respeitando-se os prazos, a despeito de algumas dificuldades encontradas. Duas destas eram a dificuldade de se conciliar horário para as reuniões e a resistência de alguns professores diante da proposta. Ainda de acordo com o coordenador do GDP, D.G., “havia professores que cumpriam as suas atividades com muito empenho, porém havia aqueles que deixavam de realizar, mesmo sendo feitas em casa”. Nesse sentido, o diretor completa:

no início, como toda inovação, os CBC, foi visto com certa desconfiança como se fosse apenas um modismo, alguns professores até resistiram um pouco, mas com o passar do tempo foi-se percebendo o alcance do mesmo e hoje já há uma aceitação plena (B.M.G., entrevistado em 16 de novembro de 2011).

Para ele, a resistência partiu de alguns professores considerados bastante tradicionais e conteudistas, que julgavam que os CBC não contemplavam conteúdos importantes de serem trabalhados. Segundo a EEB, ainda hoje, “alguns professores elaboram suas aulas baseadas nos CBC e outros não” (S.C., entrevistada em 16 de

novembro de 2011). Nota-se, portanto, que a EEB afirma que alguns não colocam em prática os CBC, contrariando a afirmativa do diretor de que, atualmente, há uma aceitação plena da proposta curricular por parte dos professores. Essa contradição sugere de que há um descompasso entre o acompanhamento que o diretor faz do trabalho pedagógico da escola e o trabalho realizado pelo EEB.

Conforme já abordado na seção 1.2 deste capítulo, em 2006, houve capacitação para professores de todo o estado de Minas Gerais, por área curricular, promovida pela SEE/MG, através de cursos denominados de imersão²¹. Houve quatro professores que participaram desses cursos em Jaboticatubas. As referidas capacitações foram realizadas primeiramente na área de Língua Portuguesa, Matemática, e depois em Ciências do Ensino Fundamental e Ciências Físicas e Biológicas para o Ensino Médio. Porém, a área de Ciências Humanas não foi contemplada. Duas professoras que participaram dos encontros foram entrevistadas, conforme já se mencionou no início do capítulo.

A professora de Ciências relatou que o curso de imersão fora muito produtivo, vez que se trabalhava com os CBC com sugestões de aulas práticas. Enfatizou que o repasse na escola com todos os professores da área, em cursos de 40 horas, transcorreu sem maiores dificuldades, mesmo acontecendo semanalmente e em horário extraturno. Porém, a professora da área de Ciências Físicas e Biológicas disse que houvera muitos impasses, tais como a discussão do módulo-aula de 50 minutos como tempo insuficiente para uma proposta tão inovadora. Outro ponto levantado é que os conteúdos apresentados no CBC não estavam de acordo com os livros didáticos enviados às escolas através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Essas dificuldades são confirmadas também na fala de uma das EEB, ao relatar que “alguns professores fazem hoje o planejamento pautado no CBC, mas alguns ainda resistem, tendo como maior aliado o livro didático” (S.P., entrevistada em 16 de novembro de 2011).

Dos 15 professores do Ensino Fundamental que responderam ao questionário, cinco participaram, em 2004, das discussões relativas à proposta preliminar dos CBC. Dois destes relataram que a maior dificuldade de trabalhar com os CBC advém da falta de compreensão dos conteúdos pelos alunos. Quando

²¹ Maiores detalhes sobre a dinâmica destes cursos serão obtidas no item 1.2 deste capítulo

questionados se conheciam os CBC, todos os professores afirmaram que conheciam e que tinham lido, pelo menos, o volume da área em que lecionavam.

Todavia, somente conhecer os CBC não é garantia de uma implementação efetiva, uma vez que algumas dificuldades são relatadas pelos professores, como a incompatibilidade do conteúdo dos CBC com o do Livro Didático, adaptação do conteúdo à realidade do aluno, conteúdo extenso para número de aulas e recursos didáticos insuficientes.

Os professores que participaram da pesquisa, quando arguídos sobre o motivo que os levava a entrar em contato com os CBC, 80% afirmaram que fora através do planejamento na escola. Essa situação pode ser ilustrada pelo gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Motivo do contato com os CBC na Escola Amanhecer



Elaboração própria. Fonte: Questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental da Escola Amanhecer

Constata-se que, nos dias atuais, há reuniões pedagógicas e de planejamento na escola, com frequência semanal, o que não ocorria entre os anos de 2004 a 2009 na época da discussão e implantação dos CBC. Essa ação reflete a política atual da SRE de resgate das reuniões de Módulo II²². Quando, no questionário, foi pedido para que os professores enumerassem os temas das reuniões por ordem de frequência, o estudo dos CBC não se apresentou como um tema frequente nas

²² O módulo II, que faz parte da carga horária do professor, é destinado às reuniões e atividades de planejamento extraclasse, de acordo com o Decreto nº 40013/98.

pautas das reuniões coordenadas pelos EEB, como se pode depreender pelos dados da tabela a seguir:

Tabela 1 - Distribuição Percentual referente aos temas das reuniões por ordem de frequência em que são discutidos

<i>Temas</i>	<i>Ordem de frequência</i>							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Disciplina dos alunos	0,0	26,7	26,7	6,6	6,7	6,6	6,7	0,0
Desempenho dos alunos	53,3	6,7	13,3	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Calendário Escolar	6,7	6,7	6,7	6,7	20,0	0,0	26,6	6,7
Projeto Político Pedagógico	20,0	13,3	0,0	13,3	20,0	6,7	6,7	0,0
Projetos	0,0	13,3	20,0	20,0	13,3	13,3	0,0	0,0
Temas sociais	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	40,0	13,3	6,7
Datas comemorativas	0,0	0,0	0,0	0,0	13,3	6,7	6,7	53,3
Estudos dos CBC	0,0	13,3	13,3	6,7	6,6	6,7	20,0	13,3
Não responderam	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Elaboração própria. Fonte: Questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental da Escola Amanhecer

Outro ponto a ressaltar é que o conteúdo do livro didático, para 43% dos professores, não está de acordo com os CBC, para 23 % está em parte. Já para 31% está condizente com os CBC. Curioso notar que, quando foi pedido para que os professores enumerassem os recursos didáticos mais utilizados, o livro didático obteve 80% de respostas como o recurso de maior frequência de utilização. Conclui-se que o livro didático guia a administração das aulas dos professores, mesmo que o seu conteúdo não esteja, algumas vezes, condizente com os conteúdos dos CBC.

Para a maioria dos professores, o documento curricular foi tido como regular, tendo, como inovações, a priorização das necessidades dos alunos e o trabalho com competências e habilidades. Quanto ao uso do CRV, apenas um não o conhecia. Todos que o acessavam afirmaram tratar-se de um excelente recurso para suporte às aulas. Uma das EEB, em entrevista, declarou incentivar sempre os professores a pesquisarem no CRV:

Acho uma ferramenta excelente. Sempre que tenho dúvidas, estou acessando o CRV. Acho que o professor que tem dúvidas deve

sempre acessá-lo. Os temas propostos constituem um excelente enriquecimento pedagógico. Sempre nas reuniões estou incentivando os professores a pesquisar no CRV (S.C., entrevistada em 16 de novembro de 2011).

Quanto às ações do diretor nessa implementação, nota-se que ele viabilizou as discussões tanto das versões preliminares quanto dos cursos de capacitação de 40 horas. Isto é, ele providenciou os materiais que os coordenadores dos GDP necessitavam, bem como para o repasse do curso. A professora multiplicadora, I.M.M., relata que “a direção providenciou a cópia de todo o material trazido de BH para os professores da área, mas o diretor quase não participava das nossas reuniões” (I.M.M., entrevistada em 16 de novembro de 2011). Assim, verifica-se que, embora ele tivesse um caráter de agente facilitador das reuniões, até suspendendo os dois últimos horários de aulas para que os professores pudessem se reunir, raramente participava das discussões. Em análise, essa postura pode indicar uma ação do diretor para sanar o problema de resistência dos professores às reuniões extraturno. A professora assim coloca: “você sabe como é, quando tínhamos que fechar um módulo, ou um assunto, o diretor suspendia as últimas duas aulas para que pudéssemos nos encontrar” (B.M.A, entrevistada em 06 de maio de 2012).

Na visão do diretor, a despeito do fato de os CBC se constituírem como uma política pública que deveria ser implementada, isso não dependia das suas ações, para que a sua efetiva implantação ocorresse. Para ele, ficaria a cargo dos professores colocarem a proposta curricular em prática. A sua fala ratifica a afirmativa: “Os professores são os responsáveis de colocar os conteúdos em prática, pois devem ser mesmo colocados em prática, o que falta é uma orientação maior por parte da Secretaria de Educação” (B.G.M., entrevistada em 16 de novembro de 2011).

Portanto, faz-se mister concluir que o diretor facilitava as discussões, no entanto, os coordenadores dos GDP e professores ficavam livres para organizar o trabalho, bem como os encontros, conforme as suas preferências e necessidades. Não havia, nem do diretor e nem dos EEB, a intenção de supervisionar os trabalhos para que ficassem mais inteirados das discussões. O diretor preocupava-se com o cumprimento dos prazos e o envio das atividades à SEE/MG. Ainda, hoje, apesar da realização das reuniões de Módulo II e destas serem coordenadas por uma EEB, as

discussões sobre currículo e o debate sobre os assuntos pertinentes ao que se vai ensinar ainda ficam a cargo dos professores, conforme relata a professora B.M.A.

Fica claro que a implementação dos CBC nessa instituição aconteceu passando por algumas resistências e dificuldades que levaram a própria escola a adaptar o currículo à sua realidade. Isso pode ser identificado na postura dos professores que resistiram às reuniões quinzenais extraclasse, readaptando os horários aos seus interesses e disponibilidade.

No decorrer dos anos, com algumas iniciativas da SRE e também das escolas, a despeito de os CBC passarem a ser conhecidos pelos professores, o conhecimento da proposta não assegurou uma prática em sintonia com a proposta curricular, como fora pensado pela SEE/MG. Assim, houve uma adequação da proposta curricular com a prática que os professores já desenvolviam na escola Amanhecer através do uso do livro didático e os recursos pedagógicos que já utilizavam.

Talvez isso seja algo intrínseco à implementação de uma política curricular. Pelo menos é o que diz a literatura com a qual trabalharemos no capítulo seguinte. Pesquisas realizadas por autores do campo do currículo e das políticas curriculares (BALL, 2001; MAINARDES, 2006; LOPES, 2004, 2005; LOPES; MACEDO, 2011; TEIXEIRA; LESSA, 2010; BALL; MAINARDES, 2011, CONDÉ, 2011) indicam que as políticas curriculares passam por vários processos de interpretação em cada contexto a que chegam. Isso é efeito das condições de cada escola, dos atores que nela estão presentes, das características dos alunos que frequentam as várias instituições de ensino. Será que o caso aqui analisado também não estaria sujeito aos mesmos fenômenos?

Diante desse contexto, no capítulo subsequente, serão discutidas algumas questões que serão abordadas, tendo como referência as evidências relativas às posturas dos atores acima mencionados, na implementação da política curricular oficial na Escola Amanhecer. Para o desenvolvimento dessas questões, será utilizado embasamento teórico, respaldado nas contribuições de autores que discorrem sobre o tema em questão, alguns deles já referenciados, cujos estudos dão suporte às discussões aqui empreendidas, ressaltando alguns fatores que interferiram na implementação dos CBC.

2. ANALISANDO O CASO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Antes de iniciar este capítulo, faz-se necessário um breve retorno ao objetivo deste trabalho que é apresentar alternativas de ações que aprimorem o processo de implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em uma escola estadual participante do Projeto Escola-Referência, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR).

Dessa forma, no presente capítulo, serão discutidos alguns fatores que interferem na implementação da política curricular. O primeiro fator refere-se à política no contexto da prática. Ressalta-se a implementação dos CBC na perspectiva da recontextualização feita pelos diversos atores ao implementá-los, tanto na Escola Amanhecer, quanto na SRE/SJDR. O segundo fator relaciona-se à importância de o diretor escolar ter uma gestão pedagógica atrelada à implementação curricular. O terceiro fator acena para a relevância dos professores como agentes importantes e essenciais para a implementação curricular, no caso específico dos CBC.

É evidente que muitos outros fatores referentes à implementação dos Conteúdos Básicos Comuns poderiam ser analisados, como um estudo mais detalhado de implementação da proposta no dia-a-dia da sala de aula. No entanto, por uma questão de objetivo e também de tempo, isso não será contemplado nesta pesquisa.

A lógica de organização deste capítulo nos remeteu a dividi-lo em três seções. Na seção 1, discute-se o primeiro fator acima levantado, tendo como enfoque que a elaboração da proposta curricular de uma escola deve, além de considerar as orientações curriculares de sua rede de ensino, considerar a realidade na qual a escola e alunos estão inseridos. Quando isso não ocorre, a proposta não incorpora elementos do contexto da escola. Pela leitura do capítulo 1, pôde-se perceber que os CBC foram recontextualizados tanto pelos professores para o uso em sala de aula quanto pelo diretor e EEB. Para melhor compreender essa questão, buscou-se, para sua análise, o suporte teórico do ciclo de políticas, tendo foco no contexto da prática, que é o da implementação. Alguns autores como Steven Ball (2001,2011), Jeferson Mainardes (2006; 2011) Alice Cassimiro Lopes (2004, 2005,

2011), Eduardo Condé (2011), com seus aportes teóricos, respaldam o fator em análise.

A seção 2 trata do segundo fator que ressalta o papel do diretor escolar no processo de implementação de uma política. Assim, toda a discussão será realizada sob a premissa de que o diretor tem referência pedagógica para administrar a escola, isto é os aspectos pedagógicos da sua gestão estão presentes, mesmo que sejam atribuídos a outros atores da sua equipe gestora, porém ele não assume a sua condição de liderança no processo de implementação curricular e discussão pedagógica na escola. Desse modo, a sua postura interfere na implementação do currículo na escola, conforme traduz o texto legal da política. O papel do diretor foi analisado levando em consideração que ele representa um elo importante e fundamental para a concretização das ações da política pública na escola. Dessa forma, refletiu-se sobre as questões relativas à implementação dos CBC, focando-se nas iniciativas e na postura que o diretor deve ter para o desempenho das suas funções pedagógicas na garantia da construção e apropriação curricular pela escola. Considerações foram feitas tendo como referência as análises da autora Heloísa Lück (2009) e Marcelo Burgos (2011).

A seção 3 debate o terceiro fator, firmando-se na conjectura de que os professores são de suma importância para a implementação da proposta curricular. Como houve pouco envolvimento dos professores nesse processo, registrou-se mais dificuldade na elaboração da proposta curricular da escola. Nesse aspecto, discutiram-se os elementos sobre a importância do currículo como centro da relação pedagógica e a postura dos professores na implementação de uma política curricular. Foram feitas análises teóricas buscando autores como Pereira (2008), Teixeira (2006) e Teixeira e Lessa (2010), Tomaz Tadeu da Silva (2006), Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau (2007).

2.1 A implementação curricular no contexto da prática

Para a discussão da implementação curricular no contexto da prática, isto é, na SRE/SJDR e escola, será utilizada, primeiramente, a abordagem do ciclo de políticas que tem como idealizadores os ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Os trabalhos desses autores foram produzidos no campo da Sociologia da

Educação e atualmente se fundamentam na Sociologia das Políticas. Nesse sentido, Mainardes e Ball (2011) colocam que o termo *policy sociology* “é utilizado para expressar o fato de que conceitos, ideias e pesquisas do campo da Sociologia são empregados como base e fundamento para a análise de políticas” (MAINARDES; BALL, 2011, p. 12). É de suma importância situar que nessa perspectiva há uma preocupação de se romper com as dimensões binárias presentes nas análises de políticas – proposta e prática, prescrição e implementação, macro e micro – e pensar a política que incorpora sentidos da prática e vice-versa (LOPES; MACEDO, 2011). Há, portanto, uma produção de novos sentidos.

Essa abordagem sociológica tem auxiliado a análise das políticas curriculares, como é o caso desta pesquisa. O foco na implementação dos CBC na escola possibilita verificar como as políticas vão sendo recontextualizadas dentro do espaço institucional.

Dessa forma, na pesquisa em questão, observou-se que os CBC, desde a sua implementação em 2004, através dos estudos da proposta preliminar para ajustes no documento oficial, até os dias atuais, não tinham sido estudados e incorporados pelo diretor, EEB e professores na Escola Amanhecer como proposta oficial, para que, a partir dela, a instituição tivesse a sua proposta curricular. Acredita-se que uma proposta curricular, para ser elaborada, deve interpretar as orientações curriculares da rede de ensino analisada de acordo com realidade local. Quando isso não ocorre, a proposta não incorpora elementos do contexto da escola, sendo recontextualizada de forma individualizada pelos diversos atores que a implementam.

Para a discussão dessa questão, o ciclo de políticas se mantém como um referencial útil para a análise de políticas educacionais curriculares, pois ele contribui para a reflexão sobre o caminho que uma política percorre, desde a sua formulação até ser implementada na prática. Possibilita também ao pesquisador fazer análises criteriosas desse percurso, levando-o a compreender os pressupostos, as intenções dos formuladores, as adequações feitas pelos diversos atores ao lidar com a política na prática.

Mainardes (2006) apresenta o referido ciclo dividido em cinco contextos, denominados: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política, partindo da observação crítica da trajetória das políticas desde o seu início até a sua

implementação. Desses cinco contextos apresentados nesta seção, detalharemos apenas os três primeiros, para o entendimento da trajetória da política, pois o foco desta pesquisa está no contexto da prática em que se dá a implementação da política. É pertinente salientar que essa divisão tem um caráter mais metodológico, uma vez que tais contextos se inter-relacionam, quando se propõe analisar a implementação de uma política. Lopes e Macedo (2011) sinalizam que a relação entre os contextos é de suma importância para perceber que o ciclo de políticas é contínuo e não se fundamenta na hierarquia. Assim, Lopes afirma:

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball (1992, 1994, 1998, 2001) a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização (LOPES, 2005, p.56).

O primeiro contexto é o da influência no qual as “políticas são normalmente iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES 2006, p. 51). É um campo onde há disputas entre grupos políticos, entidades, esferas governamentais para garantir a hegemonia de algum discurso em detrimento de outros. Nesse contexto, atuam os partidos políticos, os empresários, o governo, o legislativo que disputam a predominância do seu discurso, sofrendo influência de políticas internacionais. No entanto, não há uma transposição pura e simples para o âmbito nacional, havendo, antes, uma recontextualização das políticas (MAINARDES, 2006).

É notório que nesse jogo de poder há a busca por legitimidade, em que o discurso vitorioso se transformará na política a ser empreendida. As políticas curriculares também sinalizam que há disputas para a garantia de qual orientação curricular irá ser adotada no país, estado ou município. Não são isentas de intencionalidade e sofrem influências tanto dos especialistas do governo, do meio acadêmico, das agências de pesquisas nacionais e internacionais, assim como dos meios de comunicação de massa.

Nessa mesma linha de discussão, Condé (2011), em seu texto “Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise de Políticas Públicas”,

discorre que, na definição de políticas públicas, há conflitos, jogos de interesse, não sendo possível haver neutralidade. Em suas palavras:

Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica. E também dos recursos disponíveis. Atores se manifestam, as instituições limitam e interferem, os recursos são disputados em termos financeiros e de poder efetivo. Constrangimentos se manifestam: dificuldades políticas, financeiras, do meio ambiente. A política não é feita apenas por vontade, ela também faz-se sob limitações (CONDÉ, 2011, p.2).

Sobre esse jogo de poder e de hegemonia do discurso dominante, não foi possível, nesta pesquisa, colher dados que ilustrem a teoria, pelo fato de a investigação ter sido realizada tendo como foco a implementação dos CBC no contexto da prática. Todavia, é de suma importância o conhecimento desse primeiro contexto e suas implicações teóricas para o entendimento das análises que serão realizadas mais adiante no contexto da prática.

Dessa forma, passamos para o segundo contexto, que é o da produção do texto da política pública. Este é marcado pela representação escrita das intenções dos grupos que garantiram a sua hegemonia e seus discursos. Esses discursos transformados em texto representam a política, que sofre intervenções de acordo com os interesses e disputas. Essa discussão é ressaltada por Condé (2011, p. 11) que, em sua análise, aponta que “o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico, é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa”. Mais adiante o autor complementa que,

ao final, a decisão representa escolhas orientadas conforme o processo, produzindo um desenho determinado, com leis e decretos, instruções normativas, normas operacionais. Mas, não existe garantia de vínculo direto entre a decisão tomada e o sucesso na aplicação, com atendimento das demandas (CONDÉ, 2011, p.11).

Além das leis e documentos legais, há a produção de documentos, materiais que são produzidos para divulgação e aplicação da política. Lopes e Macedo (2011) refletem sobre essa dinâmica na produção dos textos curriculares, destacando que

estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação. Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s)

projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos (LOPES E MACEDO, 2011, p.259).

Dentro dessa análise, podemos situar os CBC, que devem ser implementados por todas as escolas estaduais, conforme estabelece o art.1º da Resolução SEE nº 666/05. Ao estabelecer os CBC como política curricular, outros textos foram produzidos posteriormente pela SEE/MG, como documentos base, guias de estudos do GDP, módulos de estudo sobre as propostas curriculares preliminares, orientações pedagógicas no CRV, que subsidiaram a implementação da política.

Desse modo, Silva (2006, p. 11) salienta que “as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores e professores”. Nesse mesmo sentido, Teixeira coloca que

a confluência de orientações, contextos, atores, conteúdos, saberes diferentes que se encontram no processo que leva uma política curricular de sua demanda, passando pela formulação à prática é um movimento de interpretação e reformulação do texto da política, sempre influenciado pelos novos contextos a que chega: os estados, os municípios, as escolas, as salas de aula, os professores e seus alunos (TEIXEIRA, 2006, p.14).

Assim, os textos legais e os materiais diversos sobre a política são endereçados aos diversos atores que vão implementá-la. Pode-se atentar que o movimento para o qual a autora chama atenção nos dizeres acima é a passagem do contexto da produção do texto (com seus textos legais e materiais diversos sobre a política) ao contexto da prática. Este é ponto chave desta pesquisa. A política curricular transformada em texto traz efeitos diretos nas escolas e nas ações de órgãos intermediários, como no caso específico estudado da SRE, como primeira instância de implementação dos CBC. É no contexto da prática que a política é recriada e interpretada pelos indivíduos, produzindo consequências que podem gerar mudanças na política original. Nesse aspecto, torna-se visível a noção de que as políticas passam por uma releitura na sua implementação que é atravessada por anseios, posições contrárias e pensamentos antagônicos. De forma análoga, no campo do currículo, os implementadores, isto é, técnicos de secretaria de educação,

diretores, supervisores e professores refletem sobre suas experiências, seus valores, seus propósitos, ao lerem os textos políticos e ao colocá-los em prática. É, portanto, a implementação “o teste da realidade, o lugar da ação” (CONDÉ, 2011, p. 15).

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p.261) sintetizam que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas”. Algumas análises podem ser feitas tendo como referencial a recontextualização e os constrangimentos estabelecidos na implementação dos CBC descritos no capítulo 1.

Os CBC foram elaborados pela SEE/MG como um currículo que deveria ser colocado efetivamente em prática a partir de 2005. Entretanto, o caráter obrigatório do texto legal não foi capaz de garantir sua implementação imediata nas instituições escolares. Isso ficou claro na entrevista com a analista da SRE, B.M.L.:

a SEE encaminhou as propostas ainda preliminares para todo o estado simultaneamente à publicação da Resolução nº 666/05 e as escolas que não participaram do projeto piloto Escolas-Referência majoritariamente na jurisdição da SRE – São João del-Rei apenas tomaram conhecimento da legislação e ofereceram resistência a conhecerem o conteúdo dos CBC (B.M.L., entrevistada em 03 de novembro de 2011).

Nesse sentido, Condé (2011) faz uma análise de que uma das dificuldades de implementação é a distância entre a política formulada e os atores que irão colocá-la em prática. Salienta que a maioria das políticas públicas tem caráter *top/down* e, para que esse tipo de modelo tenha sucesso, envolve questões quase ideais. Como há interferências, pois envolve pessoas, jogo de poder, sendo a implementação complexa, surgem muitas dificuldades que colaboram para problemas na etapa da execução da política.

É perceptível o cuidado da SEE/MG em discutir com os professores da Escola-Referência sobre a proposta curricular, através dos Grupos de Desenvolvimento Profissional. Margareth Pereira (2008) aduz que essa discussão tenderia a amenizar a resistência dos profissionais quando da obrigatoriedade da proposta curricular. No entanto, não se pode afirmar que houve sucesso na implementação dos CBC, mesmo com essa iniciativa da SEE/MG. Isso pode ser confirmado, uma vez que, conforme se verificou, na escola Amanhecer, houve

resistência por parte de alguns professores, o que fez com que os CBC não fossem colocados em prática efetivamente, como esperava a SEE/MG. Como pontua a EEB, S.P., “alguns professores fazem hoje o planejamento pautado no CBC, mas alguns ainda resistem, tendo como maior aliado o livro didático” (S.P., entrevistada em 16 de novembro de 2011).

Assim, apesar de o diretor e professores da escola Amanhecer conceberem a proposta curricular como oficial, eles a adaptam à sua realidade através de práticas que já desempenhavam, como uso do livro didático, planejamento com os recursos disponíveis. Desse modo, falta a elaboração de uma proposta curricular formal da escola, com a incorporação da sua identidade, ressignificando o currículo oficial de acordo com a realidade da escola. De acordo com as entrevistas, não se registrou, na instituição, nenhum indicativo de construção coletiva do currículo, tampouco um estudo sistemático sobre ele. Nessa perspectiva a professora B.M.A assim se manifesta:

Nosso planejamento ainda fica muito solto, encontramos por área, conversamos sobre o que vamos ensinar, mas acho que falta uma coordenação mais efetiva do diretor e supervisor, apesar de que acho difícil eles saberem dos conteúdos de cada professor. Acho difícil mesmo (B.M.A., entrevistada em 06 de maio de 2012).

A SRE de São João del-Rei, como instância também de implementação, adaptou o texto legal para se chegar à escola. Com a pesquisa desenvolvida para este trabalho, ficou claro que a SEE/MG e a SRE/SJDR não oportunizaram aos diretores e analistas educacionais que atuavam no assessoramento às escolas o estudo para conhecimento dos CBC para o trabalho com os professores nas escolas. Verificou-se que, nas idas dos analistas educacionais às escolas para a divulgação dos CBC, foram feitas adaptações de acordo com o entendimento de cada um, como já relatado no capítulo 1. A analista B.M.L. pontua que a divulgação dos CBC ficou a cargo dos analistas educacionais da SRE que

iam às escolas e divulgavam a Resolução, porém ficaram apreensivos quanto ao como realmente garantir o estudo, entendimento e implementação dos CBC nas escolas. Isto pelo fato de serem propostas curriculares que requerem dos docentes estudo e postura de aprendizes, por serem atualizadas tanto a nível de conhecimento quanto de metodologia de ensino (B.M.L., entrevistada em 03 de novembro de 2011).

Somente no ano de 2009 a SRE promoveu um congresso em que foram discutidos os CBC, mas, conforme pontua a diretora educacional da SRE, isso não foi suficiente para que eles fossem incorporados pelas escolas. Nesse sentido, a falta de estudo e conhecimento da proposta oficial por parte dos diretores e analistas pode ter sido fator de comprometimento do uso dos CBC nas escolas, visto que os primeiros são responsáveis pela coordenação do trabalho pedagógico na escola e os segundos têm a função de acompanhar e monitorar a implementação de políticas públicas nessas instituições.

Embora a Escola Amanhecer fosse participante do projeto Escola-Referência, em que houve estratégia diferenciada para a implementação dos CBC, conforme já descrito no capítulo 1, também não se registrou um acompanhamento sistemático da SRE na implementação da proposta, visto que a analista responsável não tinha o papel de monitorar o trabalho dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Esses grupos tinham acesso ao link do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) e os próprios orientadores da SEE/MG faziam o monitoramento virtual e presencial, nos encontros acontecidos bimestralmente em Jaboticatubas.

Apesar desse monitoramento, à época inicial da implementação dos CBC, em 2004, em geral, percebe-se ter havido uma falha da SEE/MG quando não proporcionou aos analistas das SRE uma capacitação para um acompanhamento mais sistemático e contínuo na implementação do CBC tanto nas escolas-referência como nas outras escolas. O CRV não foi capaz de se constituir como um efetivo recurso de ajuda aos professores na implementação e nem de monitoramento da SEE. Isso foi verificado na fala da analista da SRE que, mesmo admitindo que a maioria dos professores conhecia o CRV, asseverou que poucos o utilizavam.

Dentro dessa lógica, percebe-se que é de suma importância que os diversos atores envolvidos na implementação de uma política a conheçam. Atrelado a isso, é fundamental também que se efetive um monitoramento e avaliação do órgão proponente da política, no caso específico a SEE/MG e também, em segundo plano, a SRE.

Nesse sentido, Condé (2011) diz que o não conhecimento das políticas é um problema de implementação. Isto é, o desconhecimento do texto da política e suas implicações interfere na sua implementação. Verificou-se na pesquisa realizada que

os atores, analistas educacionais da SRE, diretores e professores da Escola Amanhecer, não se detiveram no estudo e análise das propostas curriculares, mesmo as preliminares, em 2004. Também se observou, por parte da SEE/MG, a falta de capacitação e monitoramento da política tanto a nível regional como nas escolas. Para o mesmo autor acima citado, este é outro problema que cria obstáculos à implementação de uma política.

Assim, decorridos oito anos da implantação dos CBC na rede estadual, percebe-se que a escola pesquisada ainda não faz uso da proposta curricular como documento obrigatório e de referência para a elaboração do currículo na instituição. Lopes (2004), na linha de pensamento de que muitos profissionais não se sentem atores responsáveis, discorre que,

se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque, sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Em ambos os casos, parece-me, tem-se o entendimento da prática como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como produções do poder central (LOPES, 2004, p.110-11).

Isso foi verificado na fala do diretor da escola Amanhecer, quando ele disse que “sendo uma Escola-Referência, é necessário colocar em prática os CBC. Não há opção de não seguir o que está estabelecido na lei” (B.M.G., entrevista realizada em 16 de novembro de 2006). Porém, é fato, como já discutido na seção anterior, que houve a falta de envolvimento dos professores nas discussões e, também, por parte do diretor e EEB, um direcionamento e consequente oportunidade para que os CBC fossem realmente estudados, compreendidos e ressignificados dentro da escola Amanhecer.

Dentro dessa análise, há o entendimento de que, embora o diretor achasse importante colocar os CBC em prática, entendia que, para isso, bastava o estudo individual e coletivo, eventualmente. Desse modo, constata-se que não houve por parte da direção da escola uma preocupação com o estudo e elaboração de uma

proposta curricular, conquanto não haja dúvida de que houve uma adaptação da política à realidade da sua gestão na escola.

Segundo os dados apresentados no capítulo 1, o diretor, para cumprir os prazos para que a escola continuasse sendo uma escola-referência, à época dos estudos das propostas preliminares dos CBC, suspendia aulas, para que os professores pudessem se encontrar, ao invés de oportunizar momentos de reflexão extraclasse na escola. Atualmente, a despeito de haver reuniões de 8 horas mensais, os estudos dos CBC não figuram como uma ação frequente.

Por parte da SEE/MG há, nos dias de hoje, uma iniciativa para a implementação dos CBC, que é o trabalho por conteúdo realizado por uma equipe de professores denominados PIP/CBC²³. Percebe-se um repensar da secretaria sobre a sua implementação. Na verdade, os caminhos da implementação são diversos e são recontextualizados, sempre buscando uma interatividade entre o texto político e a prática. Assim, os dizeres de Teixeira (2006), quando relata a pesquisa feita sobre a implementação dos PCN na rede estadual de Minas Gerais, ilustram sobremaneira essa discussão:

Terminada uma segunda pesquisa, depois de novas leituras, fica-nos a impressão, ou melhor, a observação de que políticas curriculares são implementadas assim mesmo. De forma incerta, tortuosa, por sucessivos processos de interpretação do seu texto, por processos de hibridação que se realizam em cada contexto, desde o formulador do texto da política até a sala de aula (TEIXEIRA, 2006, p. 05).

Diante do exposto, percebe-se que a política curricular é recontextualizada de acordo com a gestão do diretor, do uso que os professores fazem da proposta curricular e da coordenação dos EEB. Isto é, os atores que implementam a política interferem nos rumos que ela toma ao ser colocada em prática.

Dentro desse processo de recontextualização, de dinamicidade do currículo, a política curricular não é implementada pelos atores, no caso específico, diretores, professores, EEB e analistas da SRE, de forma aleatória e com entendimento tão diverso do que o texto da política orienta. Lopes alerta que

esse processo de recontextualização por hibridismo não implica, contudo, a possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares. Em função do contexto, discute Ball, um texto pode ser mais ou menos aberto a múltiplas

²³ Esta equipe, bem como o trabalho realizado por ela está descrito no capítulo 1 desta dissertação.

possibilidades de interpretação. Textos trazem em si possibilidades e constrangimentos, contradições e espaços; contudo, a maior ou menor possibilidade de ressignificação de um texto em direção não prevista inicialmente depende das condições históricas do contexto de leitura (LOPES, 2004, p.113).

Então, pode-se dizer que o currículo não é colocado em prática, conforme é concebido pelos idealizadores, já que ele não é estático. Assim, conclui-se que a política curricular, ao ser colocada em prática, passa por modificações, adaptações e constrangimentos, como foi verificado na SRE/SJDR e na escola pesquisada. Os CBC, como política curricular oficial da SEE/MG, foram implementados através de recontextualizações. Porém, sua implementação, enquanto proposta curricular oficial, que deveria servir como referência obrigatória de conteúdos mínimos para a elaboração e implementação do currículo da escola, não ocorreu de maneira satisfatória. Percebe-se que apesar de o diretor, o EEB e os professores conceberem a proposta curricular como obrigatória, adaptam o texto legal com as práticas que já possuíam, cada um ao seu modo.

Dessa forma, feita essa análise, na próxima seção, será abordado o papel do diretor como elemento central no cotidiano escolar, pois a ele cabe a função de coordenar as políticas educacionais na escola e de possibilitar, através do uso das suas atribuições pedagógicas, a elaboração e a efetiva implementação do currículo na escola.

2.2 O papel do diretor escolar na execução da proposta curricular

O caso de gestão aqui analisado tem como um de seus focos a ação do diretor na implementação dos CBC. Dessa maneira, diante dos dados apresentados no capítulo 1, entendemos que o diretor, ao exercer mais as atribuições administrativas e financeiras em detrimento das pedagógicas, não interfere adequadamente na elaboração da proposta curricular da escola e na implementação do currículo.

Para iniciar essa discussão do papel do diretor frente às políticas educacionais, especificamente a da proposta curricular CBC na escola-referência de São João del-Rei, serão pontuados dois aspectos. O primeiro é que houve a opção

por utilizar o termo diretor ao invés de gestor, pois, dentro da perspectiva abordada por Luck (2009, p.22), “os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização, e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar”. Ainda completa que essa equipe é formada pelo “diretor, diretores assistentes, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares”²⁴.

O segundo aspecto é que o foco no diretor se faz pertinente, por ser ele o maior responsável pelas ações empreendidas pela escola e também pelos resultados educacionais da instituição. Nesse sentido, Neubauer e Silveira (2008, p.104) colocam que, a partir da década de 1990, “a atuação do diretor passa a ser percebida como fundamental para a melhoria do desempenho da escola”. Reflete que, desde então, há uma demanda por um diretor que seja gestor, que estimule o trabalho coletivo da escola e que seja capaz de levar a escola a atingir patamares de qualidade educacional. Assim, afirmam as autoras:

surge, neste período, a demanda por um gestor/diretor, 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 (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p.104).

De fato, a gestão escolar representa hoje uma área de atuação em que se realizam ações relativas à administração, organização, planejamento, coordenação e monitoramento. Nesse contexto, no complexo cotidiano escolar, o diretor representa um elemento de suma importância, pois é de sua responsabilidade a implementação das propostas e programas educacionais emanados do sistema, isto é, do governo, das secretarias de educação, o que deve ser feito junto com a sua equipe gestora e de profissionais. Segundo Burgos (2011, p.1), “é por meio do diretor que a vontade do sistema escolar, representada 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”.

Nessa perspectiva é que se reforça o papel do diretor como elemento articulador dentro do cotidiano escolar e de fundamental importância na

²⁴ Na rede estadual de Minas Gerais, os diretores assistentes são denominados de vice-diretores e os supervisores e orientadores educacionais são denominados EEB - Especialistas da educação básica.

implementação eficaz da proposta curricular. Ele é o líder, o administrador e o mediador entre todos os profissionais da escola e as políticas públicas. Nesse sentido, Lück aborda que

aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais e municipais (LÜCK, 2009, p. 22).

A SEE/MG, nessa mesma abordagem, concebe o papel do diretor escolar. Enfatiza que o foco do trabalho do diretor deve ser a gestão pedagógica, aliada à gestão financeira e administrativa. Não há como pensar a ação do diretor deixando de lado o processo pedagógico que é o eixo do trabalho escolar. Pensando nessas questões, a SEE/MG lançou, em 2009, o Guia do Diretor Escolar, com a finalidade de ser um referencial para a sua gestão. O objetivo do Guia é assim colocado:

Este Guia do Diretor Escolar foi construído para ajudar o Gestor a realizar esta tarefa tão significativa e desafiadora: colocar a gestão pedagógica como eixo de seu trabalho, sem negligenciar os aspectos administrativos e financeiros, fazendo com que toda a equipe da Escola atue em função do desempenho escolar dos alunos, criando e mantendo um ambiente escolar reflexivo, crítico, participativo e ativo, voltado para o processo do ensinar e do aprender (MINAS GERAIS, 2009, p. 99).

Dentro dessa gestão pedagógica do diretor, o currículo ganha destaque, uma vez que se concebe o ensino aprendizagem como cerne do processo pedagógico. O currículo abre a possibilidade de o aluno aprender e ter bom desempenho na escola e na sociedade. Dessa maneira, o Guia do Diretor traz a necessidade de este

[...] responsabilizar-se, antes de tudo, pelas ações de natureza pedagógica, colocando-as como eixo de seu trabalho. Essas ações dizem respeito à gestão do Projeto Pedagógico da Escola, do Currículo, do Plano de Intervenção Pedagógica, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, a questão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar. Todos os membros da equipe escolar devem estar envolvidos nessas ações, mas a responsabilidade direta sobre elas é da competência de quem dirige a Escola; propor e planejar ações, observando, pesquisando e refletindo sobre o cotidiano escolar (MINAS GERAIS, 2009, p. 14).

Sendo esta a linha de ação da SEE/MG, podem-se tecer algumas comparações das ações pertinentes ao diretor constantes no documento oficial com as ações empreendidas pelo mesmo na escola pesquisada. Como fora anteriormente mencionado, o diretor²⁵ da Escola Amanhecer é uma pessoa bastante organizada e busca alinhar as suas ações para o bom andamento da escola. Ele é auxiliado pelos seus dois vice-diretores, quatro especialistas da educação e pelo secretário escolar.

No entanto, fica claro, porém, que o diretor tinha uma rotina burocratizada e menos pedagógica, visto que outorgava aos EEB essa atribuição. Para Lück, o diretor é o principal coordenador de todo o trabalho educacional. Assim, sua responsabilidade não deve ser diluída pelos outros agentes da gestão e, sim, compartilhada. A autora completa que

não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de coliderança (LUCK, 2009, p. 23).

No período da pesquisa na escola, de outubro de 2011 a maio de 2012, verificou-se que o diretor, na maioria das vezes, cumpria a sua carga horária de trabalho, 40 horas semanais, nos turnos da manhã e tarde. O turno da noite ficava a cargo do vice-diretor, comparecendo o diretor nesse turno somente quando era necessário. A parte da manhã era o turno mais movimentado e que concentrava o maior número de alunos. O diretor reclamava que fazia falta a presença de mais um vice-diretor para auxiliá-lo, pois havia somente dois, um à tarde e o outro à noite. No entanto, a EEB, que atuava no turno da manhã o ajudava muito e ele ficava mais despreocupado, pois ela se responsabilizava pelas questões pedagógicas e pela disciplina, quando necessário.

O diretor cuidava dos aspectos administrativos e auxiliava bastante nas questões financeiras, que, atualmente, ficam a cargo do Auxiliar da Educação Básica – Contador. Foi notório, no decorrer da observação feita na escola no final de

²⁵ Em janeiro de 2012, como fora mencionado, houve nomeação de novos diretores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, conforme processo seletivo ocorrido em junho de 2011. A escola Amanhecer hoje tem novo diretor, porém como a pesquisa iniciou-se no decorrer do ano de 2011, o diretor da análise é o que estava nesta época.

2011 e através dos depoimentos nas entrevistas e das informações obtidas nos questionários aplicados²⁶, que o diretor descentralizava as ações pedagógicas e pertencentes à secretaria da escola. Os profissionais tinham autonomia para desempenhar as suas funções.

Como fora anteriormente mencionado, ele demonstrara bastante conhecimento do Projeto Escola-Referência, tendo disponibilizado para esta pesquisa uma pasta contendo todos os documentos da época na elaboração do PDPI – Projeto de Desenvolvimento Político Institucional. Parecia ter muito orgulho de a escola participar do referido projeto. Porém, ficou claro também que, na implementação dos CBC na escola em 2004, ele não participara das discussões nos GDP, embora as tenha viabilizado, conforme já descrito anteriormente, no capítulo 1. Tinha uma boa relação com os professores e funcionários e, quando precisava colocar em prática as questões referentes às políticas emanadas da SEE/MG, como o PIP – Plano de Intervenção Pedagógica – a Avaliação de Desempenho, repassava para os EEB. Tinha interesse em que a escola cumprisse os prazos e que participasse dos programas vindos da SEE/MG.

Procedendo-se a uma análise dessa dimensão pedagógica da atuação do diretor, fica nítido que ele confiava na sua equipe (EEB e vice-diretores), não se dedicando ao processo pedagógico. Nota-se que, ao ser perguntado se os professores implementavam os CBC, ele respondera afirmativamente, destacando que os currículos tinham plena aceitação por parte dos docentes, o que não fora confirmado por outros entrevistados.

Podemos, assim, resumir que o diretor, a despeito de se mostrar um bom administrador, sendo muito atencioso para com seus compromissos institucionais, destoa no papel de articulador pedagógico, uma vez que não consegue cumprir uma atribuição importante para a SEE/MG que é a de “promover ações de formação continuada de sua equipe, compartilhando informações, garantindo assistência pedagógica aos professores e o aprimoramento profissional de todos” (MINAS GERAIS, 2009, p. 14). Verifica-se haver uma falha em relação a esses momentos institucionalizados na escola durante a sua gestão, o que interferiu sobremaneira na implementação dos CBC.

²⁶ As informações sobre estes instrumentos de coletas de dados, bem como os seus respondentes, estão mais detalhadas na Introdução do capítulo 1.

Possibilitar uma ação descentralizada, como foi verificado na escola Amanhecer, em que o diretor deixava nas mãos da EEB as questões pedagógicas, não é garantia de que todos estão comprometidos com a proposta curricular. Como líder e gestor articulador da escola, é de suma importância que ele esteja atento ao que os EEB e professores estão discutindo e colocando em prática em relação ao currículo. Sem negar o fato de que são muitas as atribuições de um diretor, é fundamental que ele conheça o que está sendo discutido entre os professores e especialistas, para que possa promover um monitoramento das ações desses profissionais. Nesse sentido, Lück (2009) aduz que

cabe, pois, ao diretor garantir, por sua liderança, coordenação, monitoramento e avaliação contínuos para sua escola, em acordo com as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e locais: o desenvolvimento de um currículo que contemple as novas demandas que o mundo contemporâneo traz para as escolas; a construção da identidade e da autonomia da escola e de seus profissionais, baseada no desenvolvimento da competência e no cumprimento das responsabilidades inerentes ao seu trabalho com qualidade; o desenvolvimento das ações propostas no projeto político-pedagógico e nos diversos planos escolares; o acolhimento e a interação entre as várias orientações sobre o que e como ensinar e apreender, de modo a dar sentido interdisciplinar e abrangente a esse processo; uma construção curricular crítica; o acesso pelo aluno aos conhecimentos fundamentais necessários à qualidade de vida e cidadania; a construção de unidade de atuação entre os profissionais da escola, a partir de sua orientação por princípios, diretrizes e objetivos comuns; o estabelecimento de parâmetros orientadores para a coordenação pedagógica, a ação docente, a capacitação dos professores em serviço e a avaliação da efetividade do trabalho educacional (LÜCK, 2009, p. 103).

Enfim, o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação da implementação dos CBC é algo estritamente necessário e que, de acordo como o Guia do diretor da SEE/MG (2009), é uma atividade obrigatória permanente do diretor. Assim, o documento dispõe, como suas responsabilidades,

[...] acompanhar, implementar e operacionalizar todo o Projeto Pedagógico da Escola; [...] verificar, juntamente com a Equipe Pedagógica, a aprendizagem dos alunos através de visitas às salas de aula, conversa com os alunos e professores, observação das atividades propostas, avaliação dos resultados e das intervenções pedagógicas; [...] realizar reunião mensal interna com Especialistas e Direção para organizar e reorganizar a estrutura pedagógica e as ações de intervenção pedagógica. [...] promover encontros e

reuniões (Módulo 2) para estudos que possibilitem análise constante do Projeto Pedagógico da Escola, dos Cadernos da SEE/MG, dos CBC, dos Guias do Professor Alfabetizador adaptando-os à realidade da Escola e do educando e aos recursos disponíveis (MINAS GERAIS, 2009, p. 78-81).

Sabe-se que a escola é formada por pessoas com saberes diversos e com motivações em níveis diferentes e é nesse meio que as políticas são implementadas. Lück (2009, p. 137) afirma que “um olhar atento ao cotidiano de qualquer escola permite verificar que ela não é de fato e plenamente, espaço onde se realizam as propostas oficiais da educação, embora se pretenda que o seja”. Mais adiante afirma que,

nesse embate, constrói-se na escola um dinamismo organizador próprio, uma visão de mundo da escola e de seu papel na escola, condutora de sua atuação e direcionadora de seus juízos, [...] Diante desse embate o diretor pode, por vezes, sentir-se perplexo e até mesmo impotente. Isso ocorre quando adota o ideário da educação não como perspectiva de orientação do trabalho escolar, mas como mero padrão de avaliação da mesma, de que resulta um grande esmorecimento pela distância identificada, ou por considerar que a condição proposta devesse existir independentemente de seu trabalho (LÜCK, 2009, p.138).

Assim, sabe-se que é difícil coordenar a equipe de professores para o acatamento das propostas oficiais, pois nem todos se sentem atores do processo de elaboração curricular e, sim, meros receptores e implementadores de algo que vem de cima para baixo. Ademais, os professores têm a sua visão de mundo, suas resistências, seu modo de compreensão do que é importante ensinar. Percebemos que, na escola, há uma rotina cristalizada de horários pré-definidos, de concepções de que tudo que vem do governo não é bom, de que o professor mais antigo escolhe as suas turmas e de que qualquer mudança é difícil. Romper com essa cultura já instalada na escola é trabalhoso, constituindo-se como um grande desafio.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o diretor da escola deveria propiciar momentos de discussão e estudo da proposta curricular dentro do espaço escolar, sendo ele o maior incentivador dessas discussões, participando, ouvindo e sugerindo mudanças e adequações, quando necessário. Lück (2009) apresenta que o trabalho do diretor deve estar voltado para a gestão pedagógica, devendo ser ele o articulador do currículo. Em suas palavras:

desafios especiais se apresentam ao diretor escolar, na busca de estabelecimento da unidade do processo educacional, mediante o fortalecimento do seu currículo como agente integrador de todas as experiências educacionais promovidas pela escola, a partir do seu reconhecimento de que o currículo constitui-se em um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada de ensino, em oposição à fracionada (LÜCK, 2009, p. 99).

Nota-se, então, que o diretor da Escola Amanhecer, além de não participar das reuniões, não estava atento às questões curriculares. Em suma, essa postura contradiz o papel que deve ter de líder, de articulador da equipe de profissionais da escola. No documento elaborado para capacitação dos diretores escolares da rede estadual, em 2012, consta que a liderança desse educador

deve privilegiar o bom andamento do processo pedagógico. Garantir o sucesso dos alunos e propiciar ações que impeçam o fracasso são propósitos que devem se constituir permanentes. A construção coletiva, democrática e participativa do Projeto Pedagógico da Escola e, ainda, a análise dos resultados das avaliações interna e externa da aprendizagem e, a partir destes resultados, elaborar e implementar o Plano de Intervenção Pedagógica representam o ciclo de trabalho da Escola que, uma vez realizado com excelência, possibilitará a aprendizagem de todos os alunos no tempo certo (MINAS GERAIS, 2012, p.1).

Diante dessa citação, é conveniente salientar que o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador do processo pedagógico da escola, deve ser revisto periodicamente. Na escola Amanhecer, o PPP data de 2005, não abordando questões relativas ao currículo. A SEE/MG ressalta que

é de suma importância que, sob a liderança do Diretor, a escola construa ou faça uma revisão do seu Projeto Pedagógico, de forma coletiva, envolvendo todos os professores, especialistas em Educação Básica, assim como os demais segmentos da equipe escolar, pais, alunos e comunidade (MINAS GERAIS, 2012, p.13).

Completando essa discussão, Marcelo Burgos (2011) infere que,

na contramão desse tipo de diretor, deve-se defender a comunidade escolar, e que possa atuar como verdadeiro mediador entre as diretrizes traçadas pela administração central do sistema e as demandas e potencialidades da sua escola (BURGOS, 2011, p. 21).

Assim, hoje, busca-se uma nova forma de liderança educacional calcada em práticas equitativas e não igualitárias. Dessa maneira, o diretor tem um grande desafio que é a promoção de uma gestão que venha possibilitar que todos os alunos aprendam, mediante a elaboração e implementação do currículo escolar à luz dos CBC. Além disso, que promova a equidade, que nada mais é que o reconhecimento das particularidades de cada aluno, trabalhando-as de modo específico, como forma de garantir uma igualdade de resultados acadêmicos.

A situação que nos é colocada pressupõe que o diretor escolar deve buscar, dentro do conjunto de políticas públicas e organizacionais, condições mínimas para o trabalho escolar, gerindo uma escola que possa diminuir a distância entre o aluno ideal e o aluno real. Nesse sentido, pode-se pensar como aluno ideal aquele que professores, diretor e equipe julgam que aprenderão sem dificuldades o que será ensinado. Contudo, o aluno real é aquele que é encontrado nas nossas salas de aula, com suas particularidades e habilidades individuais e marcado por condições socioeconômicas e relações sociais que o tornam único.

Na medida em que na prática se configura o aluno real, não se pode pensar em um currículo ideal, proposto pela Secretaria de Educação, que será colocado a todos sem adaptações. No cotidiano escolar, o que se mostra é um currículo também real, recontextualizado dentro da dinâmica social. É nessa realidade que se afirma a gestão escolar e o papel do diretor e equipe na condução de se diminuir a distância entre o que se propõe como ideal em termos curriculares e as reais necessidades dos alunos. Atentar para essa dinamicidade do currículo é essencial, para que haja uma organização institucional gerida pelo diretor no sentido de se promover a aprendizagem significativa e essencial à vida dos alunos.

Para que haja essa gestão escolar comprometida com a condução do currículo escolar, é necessário que o diretor saiba a importância das questões curriculares para obtenção de bons resultados e as suas implicações na dinâmica da escola. É preciso que ele conheça a proposta curricular oficial da sua rede de ensino e que crie oportunidades, junto aos seus profissionais, de momentos de reflexão, estudo e elaboração da proposta curricular da instituição que dirige.

2.3 A importância do professor na implementação dos CBC na instituição escolar

Conforme os dados apresentados no capítulo 1 e que serão aqui retomados, afirma-se que o papel dos professores na discussão, elaboração e implementação das propostas curriculares é fundamental. São eles que materializam, através de suas práticas pedagógicas, as intenções das propostas oficiais na sala de aula. O professor é o responsável por fazer com que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos pelos alunos. Moreira e Candau (2007) sugerem, para isso, a necessidade de

[...] um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Desse modo, é muito importante que haja na escola estudos individuais e coletivos da proposta curricular oficial, para que se tenha um currículo condizente com as necessidades dos alunos. Para tanto, o envolvimento dos professores nas discussões curriculares e o seu comprometimento na elaboração do currículo é essencial para a implementação curricular próxima às determinações legais da rede de ensino e também aos anseios e necessidades dos alunos frente às demandas sociais.

Vale perceber que o papel do professor na condução das atividades curriculares reflete sobremaneira na qualidade da educação e na obtenção de bons resultados de aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo (2006, p.91) destaca que o “objetivo primordial da escola é promover a aprendizagem dos alunos e isso se realiza pela atividade dos professores e pelas condições oferecidas pelas práticas de organização e de gestão”.

Nessa perspectiva, é importante situar o currículo como elemento central das reformas educacionais, destacando-se a atuação de diversos atores, como professores, especialistas da educação básica, diretores e técnicos das Secretarias de Educação, para que se cumpra o papel da escola, que é promover a aprendizagem dos alunos. Moreira e Candau (2007, p. 19), ao se referirem ao currículo, salientam ser ele “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Dessa forma, o currículo condiciona o trabalho docente e afeta a organização do trabalho da escola, o que se reflete nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior. Assim, a atuação do professor tem estreita relação com os conteúdos a serem ensinados, definindo a sua atuação na elaboração e implementação do currículo. Moreira e Candau (2007) completam a discussão, salientando que o papel do educador no processo curricular é de suma importância, pois “ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Nesse mesmo sentido, Teixeira e Lessa (2010, p.200) asseveram que “não há como desconsiderar a importância dos professores na sua implementação. São eles que em última instância colocam em prática o currículo escolar”.

Assim, afirma-se o fator de que o professor é fundamental para a elaboração e implementação da política curricular. Ressalta-se, neste ponto, que a SEE/MG, ao instituir os CBC, levou em consideração a participação dos professores das escolas participantes do projeto Escola-Referência, conforme já descrito no capítulo 1. Essa participação se deu através dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), que eram grupos operacionais do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), com o intuito de promover “a consciência, aprimoramento e qualificação técnico-profissional” (MINAS GERAIS, 2004a, p.5) dos professores e EEB. Porém, pode-se notar que, mesmo com a iniciativa de aproximação da elaboração do currículo à discussão dos professores, essa aproximação não foi capaz de auxiliar na implementação dos CBC na escola pesquisada, entre outros fatores.

Outra iniciativa da SEE/MG que protagoniza o papel do professor é o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), que, como já fora citado anteriormente, é um recurso disponibilizado na página virtual da SEE/MG desde 2006. Atualmente, nesse ambiente virtual, encontram-se atualizações dos CBC e suas Orientações Pedagógicas, bem como exemplos de aulas de cada conteúdo, textos de estudos sobre os temas relacionados à educação (Currículo, Avaliação, Tempo e Espaço Escolar dentre outros). Todavia, esse recurso, pelo que foi apresentado no capítulo 1, ainda não é bem utilizado pelo professor. Isso foi comprovado pela baixa participação dos professores de todo Estado de Minas Gerais no fórum que tinha como finalidade a participação dos docentes com sugestões para ordenamento dos CBC do Ensino Fundamental por ano de escolaridade.

Consoante a esse entendimento, é importante perceber que, mesmo com iniciativas da Secretaria de Educação de avançar nos estudos sobre o currículo e possibilitar maior interação dos professores com a proposta curricular oficial, é dentro do espaço da escola que o currículo toma corpo e se concretiza. Arroyo (2007) chama a atenção para o fato de que

o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre os educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (ARROYO, 2007, p.18).

Nesse sentido, na perspectiva do papel do professor, é necessário repensar o currículo, diante da realidade da escola e dos alunos, estando o professor atento às demandas sociais, refletindo e produzindo saberes que vão além do texto legal da política, que realmente façam sentido para a vida dos alunos. Esse repensar do currículo é fundamental, pois, como coloca Arroyo (2007), as orientações curriculares estão ainda motivadas pelas exigências do mercado de trabalho. Desse modo, o professor tem papel preponderante na reprodução/legitimação dessa lógica. Em suas palavras:

se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados na mesma lógica hierarquizada e segmentada do mercado (ARROYO, 2007, p.25).

Nesse entendimento, o currículo carrega as intenções de seus formuladores, tomando corporeidade nas práticas e conteúdos a serem ensinados pelos professores na sala de aula. Podemos perceber que a questão curricular passa por uma questão de intenções, logo, por questões de poder.

É interessante notar, então, que as disputas no campo do currículo são frequentes e que existe um jogo de influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas num dado momento.

Assim, é pertinente que, dentro de uma perspectiva do papel do professor na implementação do currículo, ele deve ser entendido como cultura, como

conhecimentos a serem trabalhados que promovam a identidade dos alunos e que assegurem conhecimentos escolares que os ajudem a compreender a realidade que os cerca, ampliando o seu universo cultural. Arroyo (2007) discorre que os professores precisam ter uma maior criticidade quanto às orientações curriculares oficiais para bem adequá-las às necessidades e ao público para que leciona. Moreira e Candau (2007) reiteram essa posição, destacando que esse olhar para o currículo é necessário, pois ele possui o potencial de

tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.21).

Nessa concepção é que a reflexão sobre a prática pedagógica do professor ganha destaque. Se é ele o responsável, em última análise, por tornar o currículo realidade, é fundamental que haja estudos individuais e coletivos, discussões e análises das propostas curriculares oficiais nas escolas, para que ele não se torne mero implementador acrítico ou, por outro lado, que nem leve em consideração a proposta curricular de sua rede de ensino.

Na escola Amanhecer verificou-se que a elaboração de um currículo, embora estivesse no Plano de Desenvolvimento Político-Institucional (PDPI), não se tornou realidade. Não houve discussões para a elaboração de um currículo da escola à época da implementação inicial dos CBC. Atualmente, como fora anteriormente mencionado, os professores conhecem os CBC, porém, alguns não o implementam. Como fora apresentado em capítulo anterior, os estudos dos CBC nas reuniões que hoje a escola realiza semanalmente não se fazem muito presentes. Verificou-se esse fato quando no questionário foi solicitado para que os professores enumerassem os temas das reuniões por ordem de frequência, o estudo dos CBC não se apresentou como um tema recorrente nas pautas das reuniões coordenadas pelos EEB. O depoimento da professora B.M.A. vem ratificar a afirmação acima:

Se falar que a gente segue o CBC na risca, é mentira. A gente faz adaptações com o que a gente tem. Hoje a gente tem reuniões por área e discutimos muito o que vamos trabalhar. Não dá pra trabalhar somente com os CBC, pois ele falta conteúdos importantes que são cobrados no ENEM e Vestibulares (B.M.A., entrevistada em 06 de maio de 2012).

Dessa forma, percebe-se não haver uma proposta curricular da escola fundamentada no currículo oficial (CBC), mesmo que haja ainda quatro GDP que desenvolvem trabalhos com projetos de enriquecimento curricular. A EEB reporta que “na escola têm projetos interessantes desenvolvidos pelos GDP, a gincana, por exemplo, que vai acontecer é um resgate da história da escola, o projeto da Biblioteca escolar é muito bom incentiva a leitura e escrita dos alunos” (S.C., entrevistada em 16 de novembro de 2011). Contudo, esses GDP, pelas análises realizadas, não oportunizaram ainda um repensar do currículo como um todo na escola, apesar de se constituírem como iniciativas interessantes na inovação das práticas pedagógicas.

Diferentemente da realidade observada na escola Amanhecer, Arroyo (2007) destaca que muitos docentes já reinventam formas de organizar o seu trabalho. Trabalhos coletivos, horários de estudos e planejamentos vêm sendo situações mais familiares nas escolas. Completa que “o avanço desta prática de trabalho coletivo está se construindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular da educação básica” (ARROYO, 2007, p.20).

Em suma, a visão que a escola tem sobre o currículo influencia na seleção e na organização das atividades que serão orientadas aos alunos. Para Moreira e Candau (2007), a definição de currículo da escola deve estar definida no Projeto Político Pedagógico (PPP), para ser colocada em prática. Para os autores,

a visão de conhecimento por nós adotadas, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com os conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.23)

Nesse aspecto, na escola pesquisada, não há no PPP, datado de 2005, uma definição clara de currículo. Há somente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDPI) alusão à proposta curricular que deveria ser colocada em prática em 2005, mas que não aconteceu. Dessa maneira, o livro didático ainda guia o planejamento de 80% dos professores pesquisados. De maneira análoga, Margareth Pereira (2008), ao analisar a implementação dos CBC de Matemática em uma escola-referência, chega também a essa conclusão. A autora coloca que os professores de

Matemática, de modo geral, utilizam o livro didático em suas aulas e fazem adaptações às orientações do CBC. Assim descreve

A professora “L” entende que o Livro possui os conteúdos do CBC, porém não propõe que sejam trabalhados da mesma forma. Por isso adapta o livro às orientações do CBC. Já a professora “A” acredita que o livro seja mais completo que o CBC, uma vez que este documento trata de conteúdos mínimos. [...] a professora “I” disse que segue o livro e tanta inserir o CBC e o professor “U” usa a sequência do livro acreditando que seria viável “pegar o roteiro do PISM e jogar o CBC no meio”. Todos os professores afirmaram usar o CBC a partir dos conteúdos desse com os do livro didático (PEREIRA, 2008, p. 64-5).

É necessário analisar também algumas razões que levaram os professores implementarem os CBC da forma como foi identificado no capítulo 1 desta dissertação. Ressalta-se neste sentido alguns fatores como a resistência dos professores à mudança, a dificuldade de reuniões em horário extra-classe, falta de um direcionamento para a implementação dos CBC advinda da SEE/MG, via SRE, que interferiram na implementação da proposta curricular.

Caroline Dyer (1999) quando analisa a implementação de políticas públicas educacionais reflete a falta de ajuste entre a política formulada e o contexto da escola. Desta forma, há uma complexa gama de razões que são identificadas que dificultam a implementação, assim a autora salienta que

Análises adicionais da dinâmica dos processos em sala de aula e das relações entre os professores e a comunidades locais poderiam gerar mais informações a respeito das dificuldades dos professores em aplicar o currículo. Essas análises, portanto, poderiam constatar que tais dificuldades surgiam por diversas razões interconectadas, entre as quais se incluem a formação dos professores, a falta de ajuste entre o conteúdo curricular e o ambiente dos alunos, e uma falta de apoio pedagógico, bem como a ausência de material de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, que foi, aliás, uma questão muito pouco apontada como sendo um problema. (DYER, 1999, p. 477).

Assim, conclui-se que o pouco envolvimento dos professores na discussão dos CBC devido às diversas razões apresentadas, somado também a falta de trabalho coletivo e pedagógico realizado pelos EEB e coordenado pelo diretor, que se atém sobremaneira às suas atribuições administrativas e financeiras da escola, comprometeu a implementação dos CBC e a construção coletiva do currículo

escolar pensado e estruturado pertinente à proposta oficial, trazendo, entretanto, elementos da realidade escolar.

De certa forma, essa análise demonstra que a lei não é suficiente para garantir a imposição de um currículo, tampouco a participação dos professores na elaboração da proposta curricular de forma pontual. É necessário haver investimentos, monitoramento e avaliação periódica dos órgãos centrais, no caso específico da SEE/MG, via SRE, para o alcance dos resultados pretendidos.

Assim sendo, os professores, protagonistas principais das questões curriculares, precisam conhecer a proposta curricular oficial e refletir de acordo com as experiências locais, para a elaboração de um currículo condizente com os anseios e subjetividades dos atores que atuam na instituição escolar. Isto é, ressignificando os CBC, evitando, assim, que eles sejam utilizados como um apêndice ao livro didático e a outros materiais e recursos pedagógicos, sem o devido estudo e entendimento da proposta curricular.

Na análise aqui empreendida partiu-se do reconhecimento de que existem várias facetas das dimensões do currículo. O desafio para os educadores e, principalmente, para a escola pesquisada, é a aproximação do currículo proposto, no caso os CBC, do currículo ensinado. Este último deve estar orientado na busca da efetivação da aprendizagem dos alunos e deve ser repensado através da reflexão e da discussão coletiva.

Concluindo, ressalta-se que as questões levantadas neste capítulo se configuraram como fatores influenciadores da política curricular e que se firmaram na constatação de que o diretor da escola Amanhecer se apresentou mais comprometido com questões de ordem administrativa e financeira do que com as questões pedagógicas. Essa postura interferiu na apropriação da proposta curricular, deixando o espaço institucional de discussão solto, a critério de cada professor, não tendo, portanto, na escola uma proposta direcionadora curricular baseada na proposta oficial, que são os CBC. Por último, ainda se constatou que os professores são fundamentais para execução da proposta curricular e que há adaptações e recontextualizações feitas por eles, diretor e EEB na implementação dos CBC.

Para concluir, os dizeres de Libâneo ilustram o que foi discutido neste capítulo,

Verifica-se, portanto, a necessidade de que se reconheça que o objetivo da escola é propiciar as melhores condições possíveis de

aprendizagem, é fazer um bom planejamento com base em um currículo básico comum, buscar metodologias adequadas, inclusive de acolhimento às diferenças, e colocar as aulas nas mãos de professores competentes. (LIBÂNEO, 2006, p.93)

Nesse intuito é que se propõe, no capítulo 3 desta dissertação, um Plano de Ação Educacional que possa servir de referencial, ao diretor da escola Amanhecer e também para os outros diretores das escolas jurisdicionadas à SRE/SJDR, para ajudá-los a refletir sobre as possibilidades de um trabalho significativo com as propostas curriculares na garantia de um norteamento das ações pedagógicas e envolvimento de todos na escola, no compromisso com a aprendizagem do aluno. Nesse plano serão também propostas ações para a SRE/SJDR, uma vez que ela se configurou no caso de gestão como primeira instância de implementação e como um órgão público de suma importância no intermédio das políticas educacionais entre a SEE/MG e as escolas.

3 IMPLEMENTAÇÃO DOS CBC: UMA PROPOSTA DE AÇÃO

Neste capítulo, tendo como referência o caso de gestão até aqui discutido, tem-se o objetivo de traçar um Plano de Ação Educacional (PAE) que servirá como referencial para ação dos analistas educacionais da SRE/SJDR e do diretor da escola Amanhecer para a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns. Dessa forma, o plano é composto de duas etapas, sendo a primeira referente às ações a serem implementadas pela SRE/SJDR e a segunda, pela escola investigada, denominada Amanhecer.

Resgatando o objetivo desta dissertação que é apresentar alternativas de ações que aprimorem o processo de implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em uma escola estadual participante do Projeto Escola-Referência, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR), apresenta-se o seguinte plano tendo como referência as reflexões realizadas nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

No capítulo 1 o caso de gestão foi configurado, a partir da investigação de como os CBC foram instituídos como proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), passando pela SRE/SJDR como instância de implementação até chegar à escola denominada como Amanhecer.

Diante do caso apresentado, alguns fatores que intervêm na implementação da política foram levantados e analisados no capítulo 2, tendo como referência autores que possibilitassem tecer considerações pertinentes ao que foi evidenciado ao longo do capítulo 1. Assim, constatou-se ser necessário que a SRE/SJDR, enquanto instância intermediária entre SEE/MG e as escolas, esteja mais presente na escola e na discussão do currículo com os diretores e professores, que o diretor crie oportunidades de estudo do currículo na instituição e desempenhe mais as suas atribuições pedagógicas e que o professor elabore e implemente o currículo escolar, tendo como referência o currículo oficial.

Assim, neste Plano de Ação, há a preocupação de se criarem oportunidades de debate entre SRE e escola sobre a elaboração da proposta curricular, estimular o papel do diretor e oferecer formação, para que ele possa atuar como articulador e facilitador das discussões curriculares na escola, melhorando a atuação do professor

via formação em serviço. O Plano será detalhado através das seções que serão descritas a seguir.

3.1 Ações para serem implementadas pela SRE de São João del-Rei

Esta é a primeira etapa do plano de ação da SRE de São João del-Rei para a implementação dos CBC, que é composta de duas ações, quais sejam: formação para os diretores das escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental e formação para os professores desse nível de ensino.

Pautam-se essas ações na justificativa de que foi identificada, no capítulo 1, a falta de capacitação para os diretores escolares e para os professores com ênfase no conhecimento dos CBC e na sua implementação. Soma-se a isso o fato de que a maioria das escolas da jurisdição de São João del-Rei tomou conhecimento dos CBC através da Resolução SEE/MG nº 666/05 que os instituiu como obrigatórios na rede pública estadual, sem trabalho posterior de capacitação e entendimento da proposta.

Essas ações têm como objetivo propiciar aos diretores e professores da SRE/SJDR momentos de formação relativos às questões curriculares e implementação dos CBC. Dessa forma, essa etapa será estruturada da seguinte forma: para a formação de diretores escolares, será abordada a gestão pedagógica do diretor enfocando questões relativas ao currículo. Serão organizados dez encontros, durante o ano de 2013, pelos quais ficarão responsáveis os analistas educacionais que trabalham na SRE/SJDR.

Para a formação de professores, serão discutidos aspectos relativos à implementação dos CBC. Serão propostos seis encontros anuais em polos para estudo e planejamento dos professores pertinentes à proposta curricular. Visitas nas escolas serão também realizadas mensalmente pelos analistas educacionais e professores do PIP/CBC para monitoramento das discussões realizadas nos encontros e relativos à prática pedagógica.

Assim, para a implementação dessa etapa, serão utilizados os recursos humanos já existentes na SRE, conforme já levantado anteriormente: a saber os analistas educacionais e os professores da equipe PIP/CBC.

Os analistas educacionais são os profissionais responsáveis pela difusão e pelo acompanhamento das ações, projetos e políticas advindas da Secretaria de Estado de Educação destinadas às escolas estaduais. O quadro desses profissionais é formado por 17 analistas educacionais, graduados na área de Ciências Humanas e que assessoram pedagogicamente um grupo de 3 a 4 escolas estaduais. Durante o ano de 2013, em que será implementada esta proposta, eles continuariam desempenhando as suas atribuições, porém se instituiria o foco na implementação curricular.

A equipe de professores por conteúdo, denominados PIP/CBC, é composta por professores de cada conteúdo curricular do Ensino Fundamental e tem como função realizar um trabalho de intervenção pedagógica nas escolas estaduais. Assim, atendem a um grupo de 3 a 4 escolas, desenvolvendo projetos por conteúdos para o atendimento aos professores e/ou escolas que necessitam de uma maior intervenção pedagógica em que realizam assessoramento pedagógico geral.

A coordenação dessas duas equipes é exercida pela diretora educacional da SRE²⁷, sendo que o grupo de professores do PIP/CBC ainda conta com um supervisor regional que assessora a referida diretora na sua função.

O quadro a seguir resume a proposta dessa primeira etapa, que será detalhada nas subseções abaixo. Acredita-se que com essas ações se possa contribuir para a construção de um currículo fundamentado nas orientações oficiais e pertinentes à realidade das escolas.

Quadro 4 - Etapa 1 – Ações a serem implementadas pela SRE de São João del-Rei

AÇÃO	Formação para Diretores Escolares	Formação para os professores do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas à SRE de São João del-Rei
RESPONSÁVEIS	Analistas Educacionais	Professores do PIP/CBC e Analistas Educacionais
DETALHAMENTO	Formação para diretores escolares da jurisdição de São João del-Rei com enfoque na implementação da política curricular.	Assessoramento sistemático às escolas da jurisdição de São João del-Rei através de encontros de formação para professores e visitas <i>in-loco</i> nas escolas para monitoramento pedagógico e formação.

Elaboração própria.

²⁷ A diretora educacional é responsável pela coordenação das equipes pedagógicas na SRE na implementação dos projetos da SEE/MG.

3.1.1 Formação para o Diretor Escolar

A proposta de formação para o diretor escolar é a primeira ação dessa etapa do Plano de Ação Educacional. Essa ação surge como necessária, uma vez que foi verificado, nos capítulos 1 e 2 desta dissertação, pouco envolvimento do diretor da escola Amanhecer com as questões referentes a essa dimensão da gestão, que oportuniza uma direção pautada nas discussões curriculares. Pela falta de capacitação para os diretores na implementação dos CBC, por parte da SEE/MG e SRE/SJDR, essa ação também se justifica.

Assim, tendo como foco a dimensão pedagógica do trabalho do diretor escolar, conforme discutido no capítulo 2, apresenta-se essa proposta que tem como objetivo capacitar os diretores escolares no sentido de contribuir para a implementação dos CBC nas escolas em que atuam.

A presente formação será estruturada através de uma capacitação que será realizada envolvendo todos os diretores das escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental. Serão realizados encontros mensais perfazendo o total de nove encontros no ano de 2013, com carga horária de oito horas cada. Em cada encontro será trabalhado um tema ligado às questões curriculares. Para cada tema trabalhado, será utilizada uma metodologia diversificada e atrativa, como dinâmicas de grupo, leituras individuais, atividades práticas, palestras e vídeos. Haverá também realização de atividades individuais que serão socializadas nos encontros presenciais. Cada diretor terá o seu material que será disponibilizado pela SER, a quem caberá a divulgação do curso e a convocação dos diretores para os encontros. O diretor receberá diária para sua alimentação e recurso para o deslocamento até a cidade de São João del-Rei, conforme será especificado mais à frente.

A capacitação será coordenada pela diretora educacional da SRE²⁸ e por dois analistas educacionais que atuam na Diretoria Educacional. Durante o curso, a SRE, através dos responsáveis e com parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional da SRE – NTE, criará um blog para postagens dos textos e para propiciar diálogo com os diretores através de comentários e interação entre eles.

²⁸ A diretora educacional é responsável pela coordenação das equipes pedagógicas na SRE na implementação dos projetos da SEE/MG.

A sua estrutura também versará de material a ser produzido pela própria SRE com o resgate do material do PROGESTÃO²⁹, dos Guias do diretor e dos EEB e de outros que forem pertinentes à discussão curricular, como CBC e textos sobre gestão escolar. O uso do material do PROGESTÃO se justifica por conter textos com linguagem clara que tratam de aspectos importantes à gestão. Em especial serão utilizados os módulos I, III, IV e X que abordam respectivamente a função social da escola, o projeto político pedagógico, a aprendizagem e o sucesso escolar, a gestão pedagógica e as políticas públicas.

É importante o resgate desses materiais, visto que eles tratam de pontos importantes da gestão e que podem ser lembrados com enfoque na implementação do currículo na escola. Os guias do diretor e dos EEB foram produzidos pela SEE/MG com o intuito de serem documentos que norteiem a prática dos diretores e EEB. Esses guias ainda não foram utilizados nas capacitações dos diretores, realizadas pela SRE. Por isso, é interessante que haja um trabalho com esses documentos que contêm um detalhamento das suas atribuições, além de conterem exemplo de uma agenda do diretor para ser executada durante o ano. Nesse material, há textos sobre a importância do papel que os diretores exercem dentro do sistema estadual de educação, bem como as atribuições atreladas aos seus cargos.

Os textos sobre gestão escolhidos para a formação dos diretores foram estudados durante o curso do Mestrado Profissional e abordam temas relativos ao cotidiano escolar, avaliação educacional, ensino-aprendizagem e currículo, dentro da perspectiva do fazer da gestão escolar. Nesse sentido, esta proposta será organizada respeitando o seguinte cronograma:

²⁹ Projeto de Capacitação para Gestores Escolares é um projeto de formação para diretores escolares organizado pelo Conselho de Secretários de Educação e que é oferecido na modalidade EAD. A SEE/MG oferece esta capacitação desde o ano de 2004 aos diretores das escolas estaduais.

Quadro 5 – Cronograma de ações para a Formação dos Diretores Escolares da jurisdição de São João del-Rei

Ações	Tema	Aporte teórico	Duração	Cronograma	Responsáveis
Encontros na sede da SRE	A dimensão pedagógica da gestão escolar (Princípios, competências e Projeto Político Pedagógico).	Módulos I, III e X do PROGESTÃO. Guia do Diretor SEE/MG Texto: Gestão Pedagógica de Heloísa Lück	16 horas	Março Abril/2013	Diretora da DIRE Equipe de Analistas Educacionais.
Encontro na sede da SRE	O cotidiano escolar: desafios e perspectivas	Relatório: O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas de Recife e do Rio de Janeiro: Uma abordagem etnográfica. ³⁰ Gestão do cotidiano Escolar de Heloísa Lück	16 horas	Maio Junho/2013	Diretora da DIRE Equipe de Analistas Educacionais.
Encontros na sede da SRE	O papel do diretor frente às propostas curriculares: conhecendo os CBC e o uso do CRV	CBC de todas as áreas Textos: A unidade do currículo escolar; Planejamento e organização do trabalho escolar, de Heloísa Lück	16 horas	Agosto Setembro/2013	Diretora da DIRE Equipe de Analistas Educacionais.
Encontro na sede da SRE	Monitoramento dos processos educacionais e da implementação curricular	Texto: Monitoramento dos processos educacionais e avaliação institucional Heloísa Lück	16 horas	Outubro Novembro/2013	Diretora da DIRE Equipe de Analistas Educacionais
Encontros na sede da SRE	Avaliação final dos encontros para a proposição de ações para 2014	A definir	8 horas	Dezembro/2013	Diretora da DIRE Equipe de Analistas Educacionais

Fonte: Elaboração própria

³⁰ Relatório de coordenação de Marcelo Baumann Burgos e de sua autoria com outros autores, 2011. Texto disponível na plataforma do PPGP/UFJF.

Após o término da proposta de ação, no ano de 2014, haverá visitas às escolas pelos analistas que ministraram a capacitação para monitoramento da prática do diretor quanto aos aspectos relativos ao curso, como a implementação dos CBC, organização do espaço e trabalho escolar, reelaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como sua implementação. O monitoramento das ações realizado após a capacitação se constitui da maior importância, pois, além de possibilitar um redimensionamento da prática dos diretores nas escolas, ajuda a garantir a implementação do que foi estudado e proposto no curso. Acredita-se que a execução da proposta possa gerar benefícios para todas as unidades escolares de Ensino Fundamental, já que se poderá contar com lideranças mais preparadas e seguras no desenvolvimento das ações gestoras, conhecedoras dos princípios educacionais e que possam articular as várias nuances da dimensão da gestão pedagógica na função que desempenham.

3.1.2 Formação para os professores

Os encontros de formação para professores do Ensino Fundamental relativos à implementação dos CBC são a segunda ação dessa etapa. Esta se justifica, primeiramente, pelo papel fundamental dos professores na implementação curricular. É fundamental que eles conheçam, estudem a proposta curricular oficial da sua rede de ensino e elaborem planejamentos condizentes com ela, levando em consideração a realidade escolar. Em segundo lugar, a importância dessa ação se apoia na constatação da necessidade de os professores da jurisdição terem um acompanhamento mais efetivo da SRE/SJDR na implementação dos CBC.

A presente proposta tem como objetivo possibilitar aos professores de todas as áreas curriculares encontros bimestrais com os professores do PIP/CBC e analistas educacionais, para estudos do CBC de sua área curricular, bem como elaborar conjuntamente atividades pertinentes à disciplina que lecionam, repensando o currículo escolar na prática.

Dessa forma, esta capacitação será realizada com todos os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental nas escolas jurisdicionadas à SRE de São João del-Rei. Como o número de escolas na SRE é significativo (35 escolas que ministram os anos finais do Ensino Fundamental), não há possibilidade de se reunirem todos os professores em um mesmo local em um dia, por isso optou-se pela divisão em polos, reunindo escolas próximas. Essa divisão também se justifica,

visto não haver possibilidade de atender individualmente a todas as escolas por conteúdo, pela razão de que, conforme já citado, a SRE dispõe de, apenas, um professor por conteúdo curricular do Ensino Fundamental (equipe PIP/CBC). Enfim, acredita-se que o trabalho com o grupo de professores de localidades diferentes se torna mais diversificado, tendendo o estudo a ser mais rico em experiências.

Assim, serão realizados seis encontros para cada grupo de escolas, nos polos, durante o ano de 2013. O número de encontros foi definido levando-se em consideração a quantidade de escolas, a necessidade de realizar encontros bimestrais, visto ser pertinente que, no mês posterior ao encontro, haja acompanhamento pelos analistas educacionais nas escolas sobre o que se discutiu em tais eventos. Ademais, essa organização possibilita melhor adequação da proposta ao calendário, vez que é necessário atender a todas as escolas sem prejuízo da carga horária anual dos alunos.

No dia da realização do encontro, todos os professores da equipe PIP/CBC estarão reunidos para o trabalho com os professores das escolas pertencentes ao grupo do polo. Os professores serão separados por turmas menores, de acordo com o conteúdo que ministram, e haverá um professor da equipe PIP/CBC daquele conteúdo e um analista educacional em cada turma para desenvolver o trabalho. As pautas serão organizadas pela equipe PIP/CBC, conjuntamente com os analistas educacionais da SRE, em reuniões para esse fim, organizadas pela Diretora Educacional dessa instituição e supervisor regional do PIP/CBC. Nas pautas constarão como serão realizados os estudos dos CBC, bem como as dinâmicas utilizadas e o monitoramento que deverão realizar nas escolas.

Reafirma-se, então, que os atores responsáveis por essa ação, conforme já salientado neste plano, serão os analistas educacionais e os professores do PIP/CBC. Porém, a diretora educacional é também responsável pela implementação da proposta, uma vez que serão necessárias algumas iniciativas suas para a garantia da implementação das ações. A primeira iniciativa será uma reunião com os diretores no final de 2012 para apresentação da proposta e de seus objetivos, para que esses encontros já estejam previstos no calendário escolar, não como dia letivo e sim como dia escolar³¹. Ressalta-se que não haverá prejuízo da carga horária dos

³¹ De acordo com a Resolução SEE/MG 2197 de 26 de outubro de 2012, que estabelece o funcionamento das escolas estaduais, dispõe que: “Considera-se dia letivo aquele em que professores e alunos desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem, de caráter obrigatório,

alunos, garantindo as 833 horas e 20 minutos e de 200 dias letivos, conforme a Resolução SEE/MG nº 2.001, de 07 de dezembro de 2011, já que haverá uma reestruturação do calendário escolar. Esses encontros contabilizarão nas horas destinadas às reuniões que farão parte da carga horária do professor³². A segunda iniciativa é que essas ações deverão estar presentes no cronograma de ação da Diretoria Educacional para o conhecimento e envolvimento de toda equipe do PIP/CBC e dos analistas educacionais que atuam na área pedagógica da SRE. A terceira iniciativa é que deverá haver reuniões mensais das equipes (analistas educacionais e professores do PIP/CBC) com a diretora educacional e supervisor do grupo PIP/CBC para avaliação de como as ações estão sendo implementadas para seu planejamento e redirecionamento, quando necessário.

O material a ser usado nos encontros serão os CBC de cada conteúdo, com a realização de oficinas em que também será utilizado o material didático disponível no Centro de Referência Virtual do Professor – CRV. Outros recursos materiais serão elaborados oportunamente.

Para a execução dessa segunda ação, o cronograma abaixo foi proposto levando em consideração a divisão dos grupos de escolas próximas em polo e a necessidade de realização bimestral, conforme já justificado anteriormente.

independentemente do local onde sejam realizadas. Considera-se dia escolar aquele em que são realizadas atividades de caráter pedagógico e administrativo, com a presença obrigatória do pessoal docente, técnico e administrativo, podendo incluir a representação de pais e alunos”

³² Com a Lei nº 20592 de 28/12/12, 1/3 da carga horária do professor deve ser destinada a planejamento, reunião, capacitações etc.

Quadro 6 – Cronograma de ação para a Formação de Professores dos anos finais do Ensino Fundamental da SRE/SJDR

Polos (Cidades)	Escolas participantes ³³	Ações	Cronograma ³⁴	Responsáveis	Observações
Bom Sucesso	E.E.B.G. E.E. A.C.C.; E.E. M.Z. E.E. P.J.B E.E. M.	Encontros para estudo e planejamento de 4 horas de duração.	07/02 ; 10/04; 12/06 07/08 ; 16/10; 04/12	Equipe do PIP/CBC e analistas educacionais.	As pautas das reuniões serão organizadas oportunamente.
Itutinga	E.E. J.F.L.; E.E. B.M. E.E. S.K. E.E. D.D. E.E. R.S.A. E.E. M.M.; E.E. C.R.	Encontros para estudo e planejamento de 4 horas.	08/02; 11/04; 13/06 09/08; 18/10; 06/12	Equipe do PIP/CBC e analistas educacionais.	As pautas das reuniões serão organizadas oportunamente.
São João del-Rei	E.E. G.L.; E.E. C.O.L E.E. M.G.P; E.E. I.H.G.; E.E. B.C E.E. J.S; E.E. I.P. E.E. T.P.D.R; E.E. M.C; E.E. B.C	Encontros para estudo e planejamento de 4 horas.	09/02; 12/04; 14/06 09/08; 18/10; 06/12	Equipe do PIP/CBC e analistas educacionais.	As pautas das reuniões serão organizadas oportunamente.
São João del-Rei	E.E. P.C. E.E. C.X.C E.E. A.R.; E.E. A.P. E.E. D.V.C; E.E. A.P1 E.E. D.C.; E.E. B.G E.E. A.J.B; E.E. P.L E.E. E.A.	Encontros para estudo e planejamento De 4 horas.	10/02; 13/04; 15/06 10/08; 19/10; 07/12	Equipe do PIP/CBC e analistas educacionais.	As pautas das reuniões serão organizadas oportunamente.
São Tiago	E.E. A.P.J. E.E. M.A.L	Encontros para estudo e planejamento de 4 horas.	11/02; 14/04; 15/06 11/08; 20/10; 11/12	Equipe do PIP/CBC e analistas educacionais.	As pautas das reuniões serão organizadas oportunamente.

Fonte: Elaboração própria

³³ As escolas serão denominadas através da inicial dos seus nomes.

³⁴ O cronograma foi definido utilizando um encontro bimestral para cada polo, as datas foram definidas considerando a primeira semana de cada bimestre.

Por último, salienta-se que, como parte dessa formação dos professores, é de suma importância que as equipes responsáveis pela capacitação visitem as escolas no mês de realização dos encontros e no mês posterior. Isto é, haverá visitas dos analistas educacionais e professores do PIP/CBC às escolas para acompanhamento *in loco* das atividades acordadas nos encontros a fim de monitoramento e assessoramento pedagógico pertinente às questões curriculares discutidas nos encontros. Para tanto, cada um terá de 3 a 4 escolas pelas quais ficará responsável, para que, além dos encontros, possa desempenhar as funções de monitoramento e ajuda aos professores no seu planejamento curricular.

3.1.3 Mecanismos de financiamento

Para execução dessa primeira etapa do plano, que são as ações da SRE, serão necessários recursos financeiros. A SRE conta com recursos provenientes da SEE/MG que deverão estar previstos no Plano de Ação Regional (PAR). Esse plano é elaborado no ano anterior, para que possa ser executado no ano seguinte. Assim, essa previsão de recursos deverá ser colocada no PAR ainda no ano de 2012.

Os recursos financeiros serão utilizados para diária e deslocamento dos diretores escolares para o curso de formação que será realizado em São João del-Rei. Para que os analistas educacionais e para os professores do PIP/CBC realizem os encontros nos polos, serão necessários também esses recursos de diária.

Para a confecção do material do curso de formação para os diretores, serão reproduzidos pela SRE os textos que serão trabalhados. Os materiais como tinta, canetas, papel, lápis, borracha serão utilizados pelos analistas educacionais e professores do PIP/CBC em seus planejamentos para as capacitações e ações de monitoramento.

Assim, apresenta-se a seguinte planilha de gastos:

Quadro 7 - Financiamento da proposta de ação da SRE/SJDR para implementação dos CBC nas escolas da jurisdição

	Natureza da despesa	Despesas	Total
Formação para os diretores escolares	Diária	R\$ 16.538,00	R\$ 16.537,00
	Deslocamentos (passagem e gasolina)	R\$ 7.000,00	R\$ 7.000,00
	Xerox	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00
Formação para os professores	Diária	R\$ 15.128,00	R\$ 15.128,00
	Deslocamentos (passagem e gasolina)	R\$ 5.000,00	R\$ 5.000,00
	Material de escritório (tinta, papel, canetas, lápis, borracha)	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00
			R\$ 45.665,00

Fonte: Elaboração própria

Para o cálculo do gasto, levou-se em conta o valor de meia diária paga pela SEE/MG, que é de R\$52,50, pois não haverá necessidade de pernoite, bem como os valores das passagens e gasolina, utilizando estimativa bem aproximada dos valores. Quanto ao gasto com reprodução de cópias, foram feitos cálculos do número de páginas dos textos e número de participantes.

3.2 Ações para serem implementadas pela Escola Amanhecer da SRE de São João del-Rei

Nesta seção será apresentada a segunda etapa do plano de ação da SRE de São João del-Rei para a implementação dos CBC. Esta será constituída de ações para serem implementadas pela escola pesquisada denominada Amanhecer. Faz-se pertinente essa proposta de intervenção na escola, uma vez que foi identificada na pesquisa realizada a necessidade de reorganização do cotidiano escolar com funções pedagógicas definidas para o diretor condizentes às questões curriculares. O diretor da referida escola precisa envolver-se mais com as demandas ligadas ao currículo, para que se oportunizem, na escola, momentos de formação continuada para os professores e especialistas da educação básica (EEB).

Dessa maneira, o objetivo desta segunda etapa é instituir na escola Amanhecer momentos de reuniões para estudo dos CBC e planejamento das aulas, possibilitando ao diretor desempenhar o seu papel pedagógico de organização dos encontros, reflexão sobre o currículo, envolvendo todos os professores, garantindo a sua participação efetiva e propiciando a construção coletiva do currículo na escola.

Para o alcance desse objetivo, esta etapa será constituída de três ações. No entanto, antes de expô-las, é importante ressaltar que todas as ações serão realizadas dentro das horas mensais destinadas às reuniões que já fazem parte da carga horária do professor, conforme a Lei nº 20592/12. Salienta-se também que, como o objeto de pesquisa é a implementação dos CBC no Ensino Fundamental, este plano será proposto unicamente para esse nível de ensino. Contudo, como os CBC são uma proposta curricular obrigatória também para o Ensino Médio, não há restrições para que o plano possa ser estendido para esse nível, desde que suas especificidades sejam analisadas e consideradas.

O quadro a seguir sintetiza as ações que serão implementadas pela escola Amanhecer:

Quadro 8 – Etapa 2 – Ações a serem implementadas pela Escola Amanhecer

Ações para serem implementadas pela Escola Amanhecer, da jurisdição de São João del-Rei	
AÇÕES	Encontros com os professores
RESPONSÁVEIS	Diretor
DETALHAMENTO	Reuniões com os professores para estudo e planejamento referente ao CBC, oportunizando um maior envolvimento e participação de todos, construindo o currículo pertinente à realidade escolar.
OBJETIVO	Realizar momentos de estudos na escola sobre os CBC, possibilitando o planejamento individual/coletivo amparado na proposta oficial curricular e o alinhamento das ações entre os professores na implementação do currículo na sala de aula.

Fonte: Elaboração própria.

A primeira ação será composta de encontros de quatro horas de duração, organizados no último sábado de cada mês. Conforme já descrito no capítulo 1, a escola já destina quatro horas mensalmente para reunião aos sábados. Assim, o

que se propõe é o cumprimento das oito horas de reunião e uma reorganização das reuniões que já acontecem, com o objetivo de se estudar a proposta dos CBC e elaborar um currículo que esteja pertinente à realidade da escola.

A segunda ação se estrutura na realização de reuniões entre os professores com periodicidade quinzenal, por conteúdo e/ou área curricular³⁵, com duração de uma hora cada, sob a coordenação do diretor escolar e do EEB. Estas poderão acontecer após o término das aulas ou no aproveitamento das “janelas”, em que será discutido entre os professores o planejamento das atividades curriculares de forma mais integrada, visto que os planejamentos serão elaborados no coletivo dos professores do mesmo conteúdo e/ou área curricular. Vale ressaltar que o diretor deverá discutir essa ação com os professores, para que se evitem descontentamentos que possam comprometer o trabalho a ser desenvolvido. O horário será cuidadosamente elaborado levando em conta a conveniência pedagógica e, dentro do possível, as peculiaridades individuais. Cabe destacar que não se podem colocar interesses particulares acima dos da coletividade e da aprendizagem dos alunos. Essa atitude requer do diretor firmeza, comprometimento e capacidade de lidar com os conflitos.

A terceira e última ação será organizada em encontros mensais de até duas horas entre os professores e os EEB. Nessas reuniões será feita a análise do planejamento do professor e será dado a ele auxílio diante das dificuldades que possam aparecer durante a implementação do planejamento. Essa ação se configura como de extrema necessidade, para que haja um verdadeiro diálogo entre professor e EEB na busca de soluções adequadas à recontextualização da proposta curricular em prática na sala de aula.

O diretor terá papel fundamental na implementação das ações acima descritas. Ele é o responsável para que realmente haja estudos dos CBC, levando os professores a repensarem suas práticas curriculares. Assim, a coordenação e a presença do diretor nessas reuniões possibilitam maior integração entre ele e os professores, contribuindo para maior aceitação e envolvimento dos professores às ações que estão sendo propostas. Para que atinja tal objetivo, na escola deve ser

³⁵ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução nº 10, de 09 de dezembro de 2010, as disciplinas estão organizadas por área de conhecimento, a saber: Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia), Ensino Religioso.

pensada, primeiramente, uma sensibilização com os professores relativa ao estudo da proposta curricular, isto é, dos CBC. Esta pode acontecer em forma de dinâmicas, leituras de legislações concernentes ao uso da proposta curricular.

Por fim o diretor, além de coordenar o encontro de quatro horas e participar de algumas reuniões por área, mensalmente, antes da reunião com todos os professores, monitorará, junto aos EEB, como está o andamento do planejamento com os professores, se há alguma dificuldade na condução desse processo e como está acontecendo o processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Essa ação é importante, pois dará ao diretor condições para ter o *feedback* necessário para bem preparar a reunião coletiva. Visitas às salas de aula para conhecimento do seu cotidiano, estar junto aos professores no intervalo, conversar com eles sempre que possível ajudam sobremaneira na eficácia do que se espera na construção e implementação curricular.

Quanto à atuação dos EEB, ressalta-se que são eles agentes essenciais no auxílio ao diretor na condução dessa etapa do plano, desempenhando papel importante e primordial nessa implementação. Eles, além de coordenarem junto com o diretor os encontros aos sábados, ficarão responsáveis também pelos encontros quinzenais com os professores por conteúdo e/ou área curricular, bem como pelo monitoramento dos planejamentos e consolidação das propostas curriculares discutidas com os professores para a elaboração do currículo escolar. O monitoramento realizado por esse profissional será constante e, se for preciso, com visitas periódicas às salas de aula.

Ainda em relação à atuação dos profissionais na implementação dessa proposta, ressalta-se o papel dos professores do PIP/CBC da Superintendência Regional de Ensino, que auxiliarão a escola trabalhando, por conteúdo, nas reuniões quinzenais de uma hora, no intuito de discutir e contribuir para a formação e estruturação do trabalho do professor na elaboração e implementação do currículo na escola. Essa ação possibilita um olhar mais analítico sobre o processo curricular da escola pertinente à proposta oficial e contribui para maior integração entre a SRE e a escola.

Após discutir essas ações e os responsáveis pela sua implementação, apresenta-se o seguinte cronograma:

Quadro 9 – Cronograma de ação para a Escola Amanhecer

AÇÃO	OBJETIVO	DESENVOLVIMENTO	RESPONSÁVEIS	PERÍODO	ATORES ENVOLVIDOS
Reunião de 4 horas mensais	Possibilitar momentos de troca de experiência, estudos dos CBC, bem como repasse de informações específicas para o funcionamento geral da escola ³⁶ .	Realização de reunião geral com todos os professores para estudo dos CBC, troca de experiências, seminários, oficinas. As pautas serão organizadas oportunamente.	Diretor e EEB	Fevereiro a Dezembro	Professores do Ensino Fundamental
Reunião de 2 horas mensais	Oportunizar e coordenar encontros para discussão e planejamento por área ou por conteúdos curriculares dando sugestões para a elaboração do currículo a escola.	Realização de reuniões de 1 hora quinzenais por área ou conteúdo curricular. Os professores se reunirão por conteúdo ou por área para o planejamento de aulas, projetos de acordo com os CBC.	Diretor, EEB e professores do PIP/CBC	Fevereiro a Dezembro	Professores do Ensino Fundamental
Reunião de 2 horas mensais	Acompanhar os planejamentos dos professores, analisando, sugerindo e monitorando as ações dos professores referentes aos CBC	Realização de reuniões individuais com os professores para planejamento e monitoramento dos planos de aulas e avaliações.	Diretor e EEB	Fevereiro a Dezembro	Professores do Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração própria

³⁶ Essas informações são referentes aos projetos que a escola desenvolve, reuniões promovidas pela SRE, avaliação, monitoramento, etc

Finalizando, salienta-se que o monitoramento das ações é de extrema necessidade. Assim, essa proposta será avaliada bimestralmente por seus atores, (diretor, EEB e professores), através da obtenção desse espaço nas reuniões de quatro horas aos sábados e também pela observação atenta do diretor aos comportamentos manifestados pelos seus profissionais no dia-a-dia. O monitoramento também será realizado pela equipe dos professores do PIP/CBC que atenderá aos professores por conteúdos nos encontros por área e pelo analista educacional e inspetor escolar da SRE/SJDR que atendem à escola em visitas regulares.

Para esse trabalho, será elaborada uma pauta mensal previamente às visitas desses profissionais à escola, para que possam monitorar e avaliar as ações, através da análise dos planejamentos, diário de classe, conversas com o diretor, grupos de professores e com o EEB. Essas pautas serão discutidas entre os professores do PIP/CBC, o inspetor e o analista que atendem à escola Amanhecer e a diretora educacional da SRE para o possível redimensionamento da proposta, buscando ajudar o diretor a implementar a proposta de intervenção relativa ao currículo no cotidiano da escola.

Para a execução das ações dessa segunda etapa do plano, não haverá previsão de recursos financeiros, uma vez que as ações são de reorganização das reuniões já praticadas pela escola e que fazem parte da carga horária de trabalho do professor. Ressalta-se que tais ações contribuem, de certa maneira, para a mudança na forma de diretor, EEB e professores compreenderem e implementarem o currículo, influenciando diretamente na organização do cotidiano escolar.

Diante das duas propostas de ação apresentadas neste Plano de Ação Educacional, considera-se que haverá uma integração maior entre SRE e escolas da jurisdição, propiciando também uma sincronia entre os estudos feitos pelos professores com a equipe dos CBC e a capacitação dos diretores escolares. Essa sincronia será reforçada pela articulação das equipes do PIP/CBC com os analistas educacionais que ministram o curso através de reuniões para *feedback*

do andamento dos encontros, planejamento e atuação mais condizente com a realidade escolar.

3.3 Tecendo algumas considerações finais

Para finalizar esta dissertação, salientamos que o Plano de Ação Educacional apresentado, de certa forma, já resume as conclusões a que se chegou neste trabalho. Porém, gostaríamos de pontuar alguns aspectos que julgamos importantes para a finalização clara das intenções e das constatações advindas do estudo de caso.

Em se tratando de implementação de políticas, estamos nos referimos ao contexto da prática, conforme evidenciado por Mainardes (2006). Nesse sentido, o objetivo de analisar a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns do Ensino Fundamental em uma escola-referência da jurisdição de São João del-Rei, levando em consideração as ações do diretor, professores e EEB, é buscar perceber as posturas dos diversos atores, quando a política curricular é colocada em prática.

Porém, o foco central firmou-se na verificação das ações do diretor escolar para a eficácia da implementação curricular. Assim, consideramos que, apesar de hoje as pesquisas apontarem o papel de suma importância do diretor enquanto líder e articulador da sua equipe na obtenção de bons resultados, os dados da pesquisa na escola pesquisada mostraram que o diretor ainda exerce uma atuação mais administrativa em detrimento da pedagógica, o que compromete a implementação da política curricular na escola. Ademais, evidenciamos haver ainda necessidade de ele conhecer os CBC e possibilitar momentos de estudos aos professores acerca dos mesmos, contribuindo para a elaboração da proposta curricular pertinente à realidade escolar, além de realizar um monitoramento também do papel dos EEB que coordenam o trabalho pedagógico da escola.

Para tanto, afirmamos ser fundamental que o diretor seja capacitado também para esse trabalho, bem como os demais diretores da jurisdição de São João del-Rei, uma vez que, como evidenciado na pesquisa, não houve

capacitação nem por parte da SEE/MG e nem da SRE/SJDR a eles para a implementação curricular de acordo com que orienta o texto da lei. Dessa forma, a SRE/SJDR, como instância primeira de implementação, deve, através do trabalho dos analistas educacionais, assegurar a implementação dos CBC, como currículo oficial da SEE/MG, adequando-os às realidades das escolas, conforme discutido no capítulo 2.

Nessa direção, outro ponto importante a observar, através dos dados da pesquisa realizada, é que a política curricular é recontextualizada ao ser colocada em prática pelos diversos atores que, nesse caso, são o diretor, os professores, os EEB e os analistas educacionais da SRE. O conhecimento de tal problemática foi de extrema importância para o entendimento de que nenhuma política é implementada conforme é proposta nos textos da lei. O discurso político materializado nas leis, nos materiais instrucionais, é readaptado no contexto da prática, como observado na pesquisa. O diretor, professores e EEB, ao colocarem os CBC em prática, adaptam os horários de reuniões, os textos dos cadernos dos CBC aos do livro didático e os recursos metodológicos. Dessa forma, também se constatou que os professores são elementos essenciais para a sua implementação. No entanto, para desempenharem bem sua parte, necessitam de uma coordenação do diretor para uma elaboração e uma implementação curricular mais integrada à realidade da escola através de um planejamento coletivo e por área na escola.

Neste sentido, deve-se levar em consideração que a implementação é uma etapa importante na execução das políticas educacionais. Conhecer bem os elementos que envolvem a dinâmica da sala de aula, os anseios e dificuldades que os analistas educacionais da SRE, diretores e professores tem na execução de uma política é algo que ajuda sobremaneira aos formuladores a instituírem políticas coerentes com a realidade escolar.

Desta forma, esta pesquisa analisou os caminhos da implementação dos CBC na SRE e na escola Amanhecer, no entanto, não há a intenção de propor algo aos formuladores da política, no caso específico à SEE/MG, o que se propôs foi um plano de ação que levou em consideração às dificuldades de

implementação encontradas no contexto pesquisado. Nesta direção, os dizeres da autora Caroline Dyer (1999) ao pesquisar uma política indiana instituída como “Operação Quadro negro”, corrobora com esta discussão quando conclui que

Para concluir, duas mensagens precisam ser ressaltadas. A primeira delas é que a necessidade de planejar a implementação de uma política é algo óbvio, e que o modelo do mapeamento reverso³⁷ é uma ferramenta útil para gerar informações necessária para isso. O presente exemplo de aplicação do modelo revelou a profundidade e a complexidade do ambiente de implementação que precisam ser o objeto de consideração e planejamento durante a fase de formulação da política [...] A segunda mensagem é que o tema da implementação de políticas merece ser pesquisado com seriedade. (DYER, 1999, p. 478)

Reafirmo assim, nessas considerações finais, a dimensão da verificação dos resultados do plano de ação, isto é, monitorar e avaliar a implementação das propostas sugeridas. O objetivo do Plano de Ação Educação é propor ações que promovam a implementação dos CBC bem como a construção do currículo pertinente a ele e à realidade escolar, assim avaliações constantes serão realizadas, conforme já identificado no capítulo 3, com o intuito de redefinir formas de organização dos encontros no decorrer da implementação. O plano é composto por ações simples, mas possíveis e conseguinte eficazes, pois elas partem do contexto pesquisado e apontam para os problemas identificados, buscando a sua superação.

Sabe-se que alguns constrangimentos podem aparecer na implementação do Plano de Ação Educacional, como a resistência dos profissionais quanto ao estudo e uso dos CBC, incredulidade na política, apatia e falta de interesse dos mesmos diante da proposta de formação continuada. Diante desta problemática, algumas ações serão pensadas, pois estes constrangimentos, conforme apontado na seção I do capítulo 2, são recorrentes na implementação de políticas.

Neste íterim, os responsáveis pela condução das capacitações promoverão dinâmicas de envolvimento, escuta atenta às reclamações e

³⁷ A autora utilizou a metodologia do mapeamento reverso em que consiste analisar uma política a partir do seu resultado retrocedendo ao início da sua implementação, fazendo assim o caminho inverso. Esta análise tem como finalidade identificar se o objetivo da política foi alcançado considerando para tanto as possíveis falhas e avanços no decorrer da implementação.

dificuldades dos participantes, auxiliando-os a buscarem novos entendimentos sobre o que é proposto. As análises feitas e as propostas apresentadas, tanto na formação de diretores, bem como na de professores, serão sempre de acordo com a realidade das escolas. Outra ação a ser realizada é contar com a ajuda dos participantes mais envolvidos; para que, dando o feedback positivo à proposta que está sendo realizada no processo de formação, possam envolver os mais desanimados e resistentes.

Assim, acredita-se que o sucesso da implementação desse plano passará pela atuação dos analistas educacionais da SRE, do diretor e EEB que ministrarem as capacitações, através de avaliações periódicas para o redirecionamento das ações a fim de atingir o objetivo do Plano de Ação Educacional.

Por fim, salientamos que o Plano de Ação Educacional não esgota todas as possibilidades de intervenção quanto às questões curriculares e sua implementação, todavia serve de uma proposta de ação plausível e pertinente ao uso dos CBC, visando a uma maior proximidade ao que se propõem os textos legais à realidade da escola e da SRE/SJDR. Podemos inferir, no entanto, que as propostas de ação presentes no plano serão avaliadas periodicamente e, ao final do ano de 2013, será feita uma avaliação sobre a eficiência e eficácia dos resultados. Contudo, evidencia que este plano buscou ser um referencial para ação, colaborando para uma prática curricular, que promova a aprendizagem dos alunos, visto que o currículo é o centro das relações pedagógicas da escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. **Parâmetros e Diretrizes Curriculares e implicações práticas**. Belo Horizonte, v.3, mod 3, pp.145-171, 2003 (Coleção Veredas – Formação Superior de Professores).

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: Educando e Educadores: seus direitos e o currículo**. 2007. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp.52.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/.../emc18.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2011

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Nº. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portal MEC/Ideb**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=articlev. Acesso em 11/12/2011.

BURGOS, Marcelo Baumann. CANEGAL, Ana Carolina. **Diretores escolares em um contexto de reforma da educação**. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=19&topic=3>. Acesso em 12 de março de 2012.

CONDÉ, Eduardo Antônio Salomão. **Abrindo a caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=26&topic>>. Acesso em 30 de setembro de 2012.

DYER, Caroline. Pesquisando a implementação das políticas educacionais: uma abordagem de mapeamento reverso. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. pp. 472-478.

ESCOLA AMANHECER. **Projeto Político Pedagógico**, 2004.

- _____. **Regimento Escolar**, 2005.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Político Institucional - PDPI**, 2005.
- _____. **Atas do Colegiado Escolar**, 2004 a 2011.
- _____. **Livro de Termo de Visita**, 2004 a 2011.
- _____. **Livro de Ponto**, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: MACEDO, Elizabeth.; LOPES, Alice Cassimiro (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. pp.70-125

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. nº 26, pp. 109-118, mai. /jun. /jul. /ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

_____. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**. v.5, n.2, pp.50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 249-281.

LÜCK, Heloísa. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Vol. 17, n. 72, fev/jun, 2000. pp. 11-33

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis. Editora Positivo 2006. Vol. III (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAINARDES, J. (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Vol. 27, n. 94, jan/abr, pp. 47-69.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43506, de 07 de agosto de 2003**. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas

Gerais. Disponível em:

www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais...decreto:2003...4350... Acesso em 21 de março de 2012.

_____. **Lei nº 20592, de 28 de dezembro de 2012.** Altera as Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2012&num=20592&tipo=LEI>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Diretor Escolar:** Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar. 2009. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 16 de maio de 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação **Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP:** Manual de Orientações. 2004a

_____. Secretaria de Estado de Educação **Guia de Estudos:** Roteiros de Estudos das propostas e orientações curriculares. 2004b

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Módulo 1: Educação em tempo de mudanças.** 2005a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Módulo 2: O planejamento do ensino.** 2005b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Módulo 3: Organizando as condições de ensino: recursos e métodos.** 2005c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Módulo 4: Organizando Sala de aula: contexto, saberes e fazeres.** 2005d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Módulo 5: Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 2005e.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/SEE/MG.** <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/>>. Acessado em 18 de novembro de 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Capacitação de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais.** Vol 3. Belo Horizonte, 2012.

_____. **Resolução nº 430, de 07 de agosto de 2003.** Define normas para a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração nas escolas da

rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em:
<https://www.educacao.mg.gov.br/webjzf/index.php/resolucoessee>. Acessado em 20 de novembro de 2011.

_____. **Resolução SEE nº 666, de 07 de abril de 2005.** Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estadual que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG. 08 abr. 2005.

_____. **Resolução SEE nº 1812, de 22 de março de 2011.** Processo de Indicação de Diretor e Vice-Diretor nas Escolas Estaduais de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2012.

_____. **Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. Disponível em:
https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_view/1072-resolucao-see-no-10862008?tmpl=component&format=raw. Acesso em 15 de março de 2012.

_____. **Resolução SEE nº 521 de 04 de fevereiro de 2004.** Dispõe sobre a organização o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.educacao.mg.gov.br/.../resolucao-521-de-2004.pdf>. Acesso em 15 de março de 2012

_____. **Resolução SEE nº 1773 de 22 de dezembro de 2010.** Define normas para organização do quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais. Disponível em:
[crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{52B30A61-29E6-4367-A182-F9632A091B29}_RESOLUÇÃO 1773, de 23 de dezembro de 2010.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{52B30A61-29E6-4367-A182-F9632A091B29}_RESOLUÇÃO_1773,de_23_de_dezembro_de_2010.pdf)
 Acesso em 15 de setembro de 2011.

_____. **Resolução SEE nº 2001 de 07 de dezembro de 2011.** Estabelece o calendário escolar para o ano de 2012. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br
 › Legislação › Resoluções>. Acesso em 15 de março de 2012

_____. **Resolução SEE nº 2197 de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

_____. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Matemática no Ensino**

Fundamental da 5ª a 8ª Séries. Disponível

em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BC1C4797C-A5DE-44E3-AB9A-

[22A74A4F1877%7D_PDF%20%20CBC%20MATEMATICA%20EM%20%282%29.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BC1C4797C-A5DE-44E3-AB9A-22A74A4F1877%7D_PDF%20%20CBC%20MATEMATICA%20EM%20%282%29.pdf): Acessado em 17 de outubro de 2011.

_____. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa no Ensino**

Fundamental da 5ª a 8ª Séries. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D_cbc-ef_lingua-portuguesa.pdf

Acessado em 17 de outubro de 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria (org). **Indagações**

sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp 48.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir?** Copyright ©: iFHC/CIEPLAN. São Paulo, Brasil. 2008.

PEREIRA, Margareth Conceição. **Currículo nas Escolas-Referência de Minas**

Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula. 2008. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

RAINHO, R. R. Os **Parâmetros Curriculares Nacionais em uma escola**

juizforana: um caso de implementação dessa orientação curricular. 2005. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Política Curricular para o Ensino Fundamental – Caminhos de Implementação**, 2006. Disponível em:

<<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol6/artigo9vol6-2.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2011.

TEIXEIRA, B. B.; Lessa, P. B. Política curricular e processo educativo: o que professores mineiros fazem na prática com o texto. In: Maria da Assunção Calderano; Margareth Conceição Pereira; Glaucia Fabri Carneiro Marques. (Org.). **Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica**. 1 ed. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2010, pp. 189-206.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte, Autentica, 2006.

SRE DE SÃO JOÃO DEL REI. **Pautas de reunião.** 2010 a 2011.

_____ . **Relatório de Gestão.** 2009.

ANEXOS

Entrevista – Diretor de escola

- 1) Há quanto tempo exerce a função de diretor da escola?
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Como você vê a escola Amanhecer na jurisdição de São João del-Rei?
- 4) Qual é a sua rotina de trabalho? Com quais profissionais você conta para ajudar na direção da escola?
- 5) Qual é o seu maior desafio na direção da escola?
- 6) Em 2004 a sua escola participava do Projeto Escola-Referência. Quantos grupos de Grupos de Desenvolvimento (GDP) sua escola tinha?
- 7) Quais eram os professores coordenadores desses grupos?
- 8) Como foi a implantação dos Currículos Básicos Comuns (CBC) de Ensino Fundamental na sua Escola?
- 9) Quantos professores da sua escola foram capacitados nos cursos de imersão por área em Belo Horizonte, em 2006?
- 10) Como foram estruturados esses cursos?
- 11) A proposta era que esses cursos fossem repassados para os professores da escola perfazendo a carga horária de 40 horas, pelos professores capacitados nos cursos de imersão. Esses cursos foram realmente repassados?
- 12) Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades de implementação da proposta dos CBC?
- 13) A resolução da SEE/MG 666/2005 instituiu a obrigatoriedade do ensino dos CBC no Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais. Quais foram as reações dos professores ao se depararem com a referida exigência legal?
- 14) Atualmente, os professores utilizam a proposta curricular no seu planejamento? Como acontece esta utilização? Há um currículo proposto pela escola além dos CBC?
- 15) Verificou-se nos documentos analisados na escola, que existem atualmente 4 GDP em funcionamento na sua escola. Como eles são estruturados? Quais projetos desenvolvem? Qual a importância destes projetos para o trabalho curricular na escola?

Entrevista – Vice-diretor de escola

- 1) Há quanto tempo exerce a função de vice-diretor?
- 2) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 3) Qual é a sua formação acadêmica?
- 4) Como você vê a escola Amanhecer na jurisdição de São João del-Rei?
- 5) Qual é a sua rotina de trabalho? Como você auxilia o diretor na condução dos turnos da escola?
- 6) Qual é o seu maior desafio na vice-direção da escola?
- 7) Em 2004 a sua escola participava do Projeto Escola-Referência. Você participou de algum dos Grupos de Desenvolvimento Profissional?
- 8) Quais eram os professores coordenadores desses grupos?
- 9) Como foi a implantação dos Currículos Básicos Comuns (CBC) de Ensino Fundamental na sua Escola?
- 10) Quantos professores da sua escola foram capacitados nos cursos de imersão por área em Belo Horizonte, em 2006?
- 11) Como foram estruturados esses cursos?
- 12) A proposta era que esses cursos fossem repassados para os professores da escola perfazendo a carga horária de 40 horas, pelos professores capacitados nos cursos de imersão. Esses cursos foram realmente repassados?
- 13) Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades de implementação da proposta dos CBC? E hoje, há dificuldades na implementação?
- 14) A resolução da SEE/MG 666/2005 instituiu a obrigatoriedade do ensino dos CBC no Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais. Quais foram as reações dos professores ao se depararem com a referida exigência legal?

Entrevista – Especialista da Educação Básica

- 1) Há quanto tempo você trabalha na escola?
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Qual é a sua rotina dentro da escola?
- 4) Você trabalhava na escola na época da implementação dos CBC?
- 5) Em caso afirmativo, responda: você teve dificuldades de trabalhar como CBC na época da implementação (2005 e 2006)?
- 6) Você tem conhecimento da Resolução SEE Nº 666/05, que institui a obrigatoriedade dos CBC nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais?
- 7) Como você tomou conhecimento dos CBC?
- 8) Você tem horário para planejamento com os professores?
- 9) A condução do seu planejamento com os professores está embasada nos eixos e tópicos dos CBC?
- 10) Você já participou de alguma capacitação e/ou estudo sobre a proposta dos CBC?
- 11) Qual é a sua maior dificuldade em trabalhar com essa proposta curricular na condução do planejamento com os professores?
- 12) A direção da escola lhe dá suporte para desenvolver o seu trabalho pedagógico?
- 13) Os professores do Ensino Fundamental implementam os conteúdos na sua prática? As avaliações internas são de acordo com a proposta?
- 14) Você conhece o Centro Virtual do Professor?
- 15) Em caso afirmativo, qual é a sua avaliação desse recurso? Ele ajuda a compreender e a implementar os CBC na sua prática? Você já o utilizou nas suas reuniões pedagógicas?
- 16) Verificou-se nos documentos analisados na escola, que existem atualmente 4 GDP em funcionamento na sua escola. Como eles são estruturados? Quais projetos desenvolvem? Qual a importância desses projetos para o trabalho curricular na escola?

Entrevista – Coordenador dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) que participaram da discussão e implementação dos Conteúdos Básicos Comuns na Escola em 2004 e

- 1) Em 2004 a sua escola participava do Projeto Escola-Referência, que tinha como um dos projetos pilares o Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP). Esse projeto era formado por grupos de professores denominados GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) nos quais cada um tinha um coordenador. Dessa forma, é sabido que no referido ano os grupos começaram a discutir a proposta preliminar dos CBC e que os coordenadores recebiam orientações dos consultores da SEE/MG para discutirem com os seus grupos na escola. Você era coordenador de qual grupo?
- 2) Quantos participantes tinham o seu grupo? Quais as áreas em que lecionavam?
- 3) Como foi a dinâmica do trabalho?
- 4) Como eram feitas as discussões dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Ensino Fundamental no seu grupo?
- 5) Em que momento elas aconteceram?
- 6) Quais eram as reações dos professores? O diretor auxiliava na condução dos conflitos e/ou nas reações de resistências?
- 7) Você, enquanto coordenador do grupo sentiu que os professores já estavam colocando em prática a proposta dos CBC?
- 8) Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades de implementação da proposta dos CBC naquela época? E hoje, há alguma dificuldade na implementação?
- 9) Vocês se reúnem hoje para planejar as atividades de acordo com os CBC? Em que horário? Como essas reuniões acontecem?
- 10) O diretor participava das reuniões dos GDP em 2004? Hoje ele participa das discussões sobre os CBC/currículo na escola?
- 11) Você julga que houve uma implementação efetiva do CBC? Há uma adequação dos CBC a outros materiais pedagógicos?
- 12) Você utiliza o CBC no planejamento das suas aulas? Você encontra alguma dificuldade?
- 13) Você acredita que falta alguma ação da SEE/MG ou SRE para a implementação mais eficaz da proposta curricular?

- 14) O que em sua opinião, falta ainda para a implementação dos CBC de acordo com a proposta da SEE/MG?

Entrevista – Professores multiplicadores dos CBC por área e professor integrante dos GDP

- 1) Em 2004 a sua escola participava do Projeto Escola-Referência, que tinha como um dos projetos pilares o Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP). Esse projeto era formado por grupos de professores denominados GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) nos quais cada um tinha um coordenador. Dessa forma, é sabido que no referido ano os grupos começaram a discutir a proposta preliminar dos CBC e que os coordenadores recebiam orientações dos consultores da SEE/MG para discutirem com os seus grupos na escola. Você participava de algum grupo? Como foram as discussões?
- 2) Em 2006 houve capacitação dos CBC por área promovido pela Secretaria de Estado de Educação. Você foi capacitada em qual conteúdo?
- 3) Qual foi a dinâmica de trabalho nessa capacitação?
- 4) Qual é a sua avaliação dessa capacitação?
- 5) Na escola houve repasse para os professores do mesmo conteúdo? Como foram feitas as discussões dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Ensino Fundamental com os seus pares?
- 6) Em que momento elas aconteceram? A direção da escola viabilizou esses momentos?
- 7) O diretor participou dos momentos de capacitação? Hoje ele participa das reuniões em que se discutem os CBC/questões ligadas ao currículo?
- 8) Quais eram as reações dos professores? O diretor auxiliava na condução dos conflitos e/ou nas reações de resistências?
- 9) Em sua opinião, quais foram as maiores dificuldades de implementação da proposta dos CBC naquela época?
- 10) Vocês, professores do Ensino Fundamental, reúnem-se hoje para planejar as atividades de acordo com os CBC? Em que horário? Como essas reuniões acontecem?
- 11) Você julga que houve uma implementação efetiva do CBC na sua área?
- 12) Você utiliza o CBC no planejamento das suas aulas? Você encontra alguma dificuldade?

- 13) Você acredita que falta alguma ação da SEE/MG ou SRE para a implementação mais eficaz da proposta curricular?

Entrevista - Diretora Educacional da SRE/SJDR

- 1) Em 2004, você já atuava na SRE de São João del-Rei? Em qual função?
- 2) Em 2004 houve a instituição do Projeto Escola-Referência, e consequente implementação dos CBC. Como a SRE tomou conhecimento da política?
- 3) Quem coordenava os trabalhos na SRE?
- 4) Quais os maiores entraves na implementação dos CBC?
- 5) Houve capacitação dos Analistas Educacionais e Inspectores Escolares para a execução dos CBC, principalmente após a obrigatoriedade de utilização dos mesmos, através da Resolução SEE nº 666/05?
- 6) Quais foram as iniciativas da SRE para a implementação da proposta dos CBC nas escolas na época de 2004 a 2006?
- 7) Havia na SRE algum projeto e/ou orientação para o acompanhamento dos CBC nas escolas referência e nas demais escolas da jurisdição?
- 8) Sabe-se que o CRV – Centro de Referência Virtual do Professor é um excelente recurso para os professores. Houve capacitação para o uso dessa ferramenta? Caso positivo, como ela aconteceu? Quantos professores capacitados? Como você avalia a capacitação? Houve posterior acompanhamento?
- 9) Hoje quais as iniciativas da SEE/MG e da própria SRE/SJDR para a implementação eficaz da proposta curricular?
- 10) Para você, qual a importância de se ter conteúdos básicos comuns como orientação curricular para toda a rede estadual?
- 11) Quais são ainda os desafios que deverão ser enfrentados para uma implementação efetiva dos CBC nas escolas da jurisdição da SRE?

Entrevista – Analista da SRE/SJDR

- 1) Qual o seu papel na Superintendência Regional de Ensino? Quais as suas funções?
- 2) Por que coordenou os trabalhos da Escola-Referência?
- 3) Como era o seu trabalho nessa coordenação?
- 4) Quando se iniciou a discussão dos CBC?
- 5) Como se processou a sua elaboração e qual a sua dinâmica?
- 6) Quando ficaram prontas as versões preliminares?
- 7) Como foi a implementação após a Resolução nº 666/05? As escolas logo implementaram?
- 8) Como a SRE divulgou para as escolas os CBC? Houve capacitação?
- 9) Quais as reações dos técnicos da SRE perante a obrigatoriedade do uso dos conteúdos pelos professores?
- 10) Como os professores reagiram com a proposta, de forma geral? E os diretores?
- 11) Os professores multiplicadores tiveram dificuldades na condução dos debates e do repasse na escola?
- 12) De 2005 até os dias atuais houve mudança na estrutura da proposta? O que causou a reformulação?

Caro professor, gostaria de contar com a sua colaboração para esta pesquisa no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que tem como objetivo analisar a implementação dos CBC. Não é necessário se identificar. As informações aqui coletadas servirão de base para análises exclusivamente acadêmicas.

Abraços e muito obrigada

Ana Paula Coelho Silva

Mestranda PPGP/UFJF

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOS CBC

1) Qual sua idade?

1- De 20 a 30 anos

4- De 51 a 60 anos

2- De 31 a 40 anos

5- Acima de 61 anos

3- De 41 a 50 anos

2) Sexo:

1- Feminino

2- Masculino

3) Qual seu grau de instrução?

1- Magistério

2- Graduação:

Qual? _____ Onde? _____

3- Pós-Graduação:

3.a Especialização:

Qual? _____ Onde? _____

3.b Mestrado:

Qual? _____ Onde? _____

3.c Doutorado:

Qual? _____ Onde? _____

4) Qual (is) disciplina(s) você leciona?

1- Artes

4- Ensino Religioso

7- Inglês

2- Ciências

5- Geografia

8 – Matemática

3- Educação Física

6- História

9 – Língua Portuguesa

5) Qual (is) a(s) série (s) em que você leciona?

1 – 6º ano

3 – 8º ano

2 – 7º ano

4 – 9º ano

6) Há quanto tempo você trabalha no magistério?

1- Até 1 ano

3- De 4 a 6 anos

5- Acima de 10 anos

2- De 1 a 3 anos

4- De 7 a 10 anos

7) Há quanto tempo trabalha nesta escola?

- | | | |
|------------------|-------------------|---------------------|
| 1- Até 1 ano | 3- De 4 a 6 anos | 5- Acima de 10 anos |
| 2- De 1 a 3 anos | 4- De 7 a 10 anos | |

8) Trabalha em outras escolas?

- | | |
|--------|--------|
| 1- Sim | 2- Não |
|--------|--------|

9) Você conhece os CBC?

- | | |
|--------|--------|
| 1- Sim | 2- Não |
|--------|--------|

10) Você leu os CBC?

- | | |
|--------|---------|
| 1- Sim | 2 – Não |
|--------|---------|

11) Quais os volumes que você leu?

- | | |
|--|--|
| 1 – Leu o volume da área em que leciona | 4 – Leu todos os volumes do Ensino Fundamental e Médio |
| 2 – Leu todos os volumes do Ensino Fundamental | 5 – Não Leu |
| 3 – Leu quase todos | 6 – Não lembra |

12) Quando teve contato com os CBC?

- | | | |
|----------|----------|-----------|
| 1 – 2004 | 4 – 2007 | 7- 2010 |
| 2 – 2005 | 5 – 2008 | 9 - 2011 |
| 3 – 2006 | 6 – 2009 | 10 - 2012 |

13) Qual motivo/oportunidade?

- 1 – Estimulado por concurso público
 3 – Indicação de curso que fazia
 4 – Planejamento pedagógico na escola
 5 – Participação nos Grupos de Desenvolvimento Profissional
 7 – Outro: _____

14) Você leu volumes:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------|
| 1- Próprios, recebidos em casa | 3 – Da escola |
| 2 – Próprios, recebidos na escola | 4 – Emprestados |

15) Como avalia o documento?

- | | | |
|----------|------------|------------|
| 1- Fácil | 2- Regular | 3- Difícil |
|----------|------------|------------|

16) Houve inovação?

- | | |
|----------|---------|
| 1- Não | 3-Muito |
| 2- Pouco | |

17) Assinale a inovação

- 1 – Transversalidade
- 2 – Interdisciplinaridade
- 3 – Contextualização dos conteúdos
- 4 – Priorização das necessidades dos alunos
- 5 – Trabalho com competências e habilidades
- 6 – Outros: _____

18) Você tem utilizado os CBC no seu trabalho?

- 1- Sim
- 2- Não

19) Como?

- 1 – Uso do livro didático
- 2 – Projetos desenvolvidos em conjunto com outros professores
- 3 – Projetos desenvolvidos individualmente
- 4 – Abordando temas sociais quando conteúdo permite
- 5 – Datas comemorativas
- 6 – Ministra conteúdos próprios da disciplina

20) Dentro da sua disciplina, cite o que julga mais difícil de implementar:

21) Participa de reuniões de planejamento/ pedagógicas na escola?

- 1 – Sim
- 2 – Não

22) Com que frequência?

- 1 – Semanal
- 2 – Quinzenal
- 3 – Mensal
- 4 – Bimestral

23) Enumere os temas das reuniões por ordem de frequência:

- () Disciplina dos alunos
- () Desempenho dos alunos
- () Calendário Escolar
- () Projeto Político Pedagógico
- () Projetos
- () Temas sociais
- () Datas comemorativas
- () Estudos dos CBC

24) O livro didático utilizado é pertinente com o conteúdo trazido pelo CBC da disciplina que leciona

- () Sim () Não () Algumas vezes

25) – Recursos didáticos utilizados por ordem de frequência:

- () Livro didático
- () Quadro negro
- () Material preparado e reproduzido pelo professor
- () Jornais, revistas
- () Filmes
- () Excursões, visitas
- () Dramatizações
- () Debates em sala-de-aula
- () Jogos
- () Computador