



AS INTERFERÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NA AÇÃO COTIDIANA DO GESTOR ESCOLAR

Mary Lane Hutner

RESUMO

Este estudo apresenta algumas reflexões sobre as interferências das políticas de currículo na gestão escolar tendo como fundamento a garantia do direito a educação de qualidade social, com uma formação para a cidadania que considerem as diferenças e a diversidade social, econômica e cultural. Para isso, o gestor escolar no desempenho de suas atribuições administrativas, pedagógicas e políticas, e embasados na legislação educacional vigente, têm que oportunizar um ambiente escolar democrático que seja propício para a construção do Projeto Político Pedagógico que atenda os anseios e as necessidades da comunidade escolar. O currículo escolar quando produzido de forma coletiva, e considerando os fatores sociais, econômicos, culturais e pedagógicos da comunidade escolar, pode proporcionar uma formação para a cidadania por meio de atividades pedagógicas que incluam e respeitem os sujeitos de direitos. Nesta perspectiva, é fundamental que o gestor escolar conheça as políticas de currículo e avaliação implementadas pelos órgãos governamentais, bem como suas intencionalidades, e promova avaliações, discussões e ações democráticas que atendam os sujeitos na sua diversidade e singularidade. O desafio do gestor escolar é gerir a escola por meio de caminhos democráticos que oportunize diálogos com as diversidades e dessa forma, promova a justiça social para todos os cidadãos que, muitas vezes, tem na escola a única oportunidade de ascensão social.

Palavras chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Gestor Escolar; Políticas de Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema de investigação as políticas de currículo e o cotidiano do gestor escolar, a partir do pressuposto de que essas políticas interferem diretamente no desenvolvimento das atividades de gestão, responsáveis pela garantia do direito a educação de qualidade social. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância em termos de que as políticas de currículo e avaliação são implementadas, muitas vezes de maneira arbitrária, sem considerar as trajetórias educacionais, a realidade da escola e os interesses da comunidade escolar.

O problema do estudo é a questão de como as políticas de currículo e avaliação interferem no desenvolvimento das atividades pedagógicas do gestor escolar considerando a garantia do direito a educação de qualidade social. Neste sentido, o estudo tem como principal objetivo apresentar discussões referentes às políticas de currículo e avaliação implementadas e as suas interferências no cotidiano escolar no que se refere às ações que efetivem o que é específico da escola, o ensino. Ou seja, a escola como espaço fundamental de emancipação social, que atenda a comunidade escolar a partir de suas necessidades e anseios, respeitando a diversidade social, econômica e cultural.

A problemática em discussão e análise se apoia nos argumentos teóricos da autora Eyng (2015), que apresenta a necessidade de promover no ambiente escolar, atividades pedagógicas que incluam e respeitem os sujeitos em formação. E nesta perspectiva, é relevante discutir as políticas de currículo que direcionam a formação dos sujeitos de direitos. O estudo também se apoia no entendimento de Gadotti (2004) e de Souza (2006) sobre a importância da gestão democrática na efetivação da função social da escola. E nos argumentos de Ball (2001) sobre as consequências e interferências da cultura empresarial, especificamente a questão da performatividade na gestão da escola e a relação com as políticas de avaliação.

1. As interferências das políticas de currículo nas práticas pedagógicas e na gestão escolar

As políticas de currículo e avaliação direcionadas e implementadas pelas tendências da performatividade definida por Lyotard (1984, p.46) como “uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança”, se distanciam dos preceitos legais apresentados na Constituição Federal Brasileira vigente, que no seu artigo 205 estabelece “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

O distanciamento apresentado se justifica quando a educação é entendida como direito de todos e dever do Estado e da Família para promover a educação que garanta a qualidade social e desta forma, a formação para a cidadania. Neste sentido, no espaço da escola é necessário [...] “práticas pedagógicas justas, inclusivas, dialogando e respeitando a dignidade dos aprendentes, sujeitos de sua cidadania em formação” (EYNG, 2015, p.137). E não situações pedagógicas e procedimentos didáticos e administrativos que excluem, selecionem e ou classifiquem os alunos a partir de resultados de aprendizagem desconectados com os interesses e necessidades da comunidade escolar.

Se o entendimento é que as práticas pedagógicas estão respaldadas no currículo escolar, e que este conseqüentemente, define a trajetória educacional prevendo conteúdos, conhecimentos, temas, metodologias e instrumentos avaliativos que organizados permitem o desenvolvimento de ações que contribuem para garantir aos alunos o direito à educação de qualidade social, então é possível dizer que

O currículo é o polo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. (ARROYO, 2007, pg. 18)

E quando esse documento é construído ou reflete a lógica do mercado, da performatividade e da concorrência que seleciona, exclui e classifica os indivíduos, [...] “o conceito e o propósito da educação, a natureza das relações

sociais da escolarização, as relações professor/a estudante e professor/a pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro práticas do mercado”. (BALL, 2001, p.108).

Nesta perspectiva, seria importante que a seleção destes conteúdos e conhecimentos, bem como as intencionalidades de formação, partisse dos sujeitos de direitos envolvidos, ou seja, considerar o contexto histórico, social, econômico e cultural da comunidade escolar, e os interesses locais, regionais e globais já estabelecidos. E para isso, o gestor escolar tem a responsabilidade de promover encontros, discussões e mobilizações que permitam aos atores do processo de ensino e aprendizagem a construção da proposta curricular específica para o contexto da comunidade escolar.

Desta forma, se faz necessário que o gestor escolar conheça os documentos oficiais balizadores das práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas na escola com profundidade suficiente para interferir de maneira consciente a partir de discussões relacionadas à realidade local sem perder de vista o compromisso com a formação científica e humana.

Para a autora Eyng (2015),

O desafio que se estende está em encontrar os caminhos para que a educação seja verdadeiramente capaz de dialogar com/na diversidade, via educação em direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens como cidadãos conscientes e éticos. Essa é uma tarefa coletiva. Promover a justiça social, o respeito, o diálogo, a solidariedade na educação básica de qualidade social são grandes desafios da atualidade, aos quais nos vinculamos. (EYNG, 2015, pg. 153)

Quando a autora apresenta a necessidade de encontrar caminhos fundamentados nos direitos humanos que promovam a formação cidadã, e traz que é uma tarefa coletiva, ou seja, envolver e integrar toda a comunidade escolar. Para essa tarefa é fundamental a ação do gestor escolar, na perspectiva de trabalho a partir da gestão democrática, por meio de mobilização e definição de caminhos que garantam o direito à educação de qualidade, considerando os documentos oficiais da escola que são balizadores das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

O gestor escolar, no exercício de suas atribuições administrativas, pedagógicas e políticas, e embasados no que está prescrito nos documentos oficiais da escola, tem a responsabilidade de acompanhar, avaliar, propor

discussões e analisar junto à comunidade escolar, as políticas de currículo e avaliação implementadas pelos órgãos governamentais. Até porque, a criação das políticas nacionais, muitas vezes, acontece como um processo de “bricolagem”, ou seja,

[...] processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, pg.102)

As políticas de currículo apresentadas pelos órgãos governamentais nem sempre atendem os interesses da comunidade escolar de determinada localidade, muito menos garantem a [...] “efetivação de um processo educativo de qualidade, independente da origem social, econômica ou cultural [...] a necessidade de a educação considerar todos de modo igualitário e cada um em sua diversidade e individualidade”. (EYNG, 2015, p.141).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 - CNE/CEB que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em seu artigo 9º, diz que “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudantes e a aprendizagem” (BRASIL, 2010, pg. 09). Nos incisos do referido artigo são apresentados alguns condicionantes tais como, requisitos conceituais sobre os diferentes espaços e tempos educativos, a perspectiva inclusiva com valorização das diferenças e a diversidade cultural, a organização curricular e o trabalho pedagógico do professor focado na aprendizagem do aluno. (BRASIL, 2010)

Neste sentido, é possível considerar que os preceitos legais apresentam uma possibilidade de itinerário formativo que atende o direito a educação de qualidade social. Mas será que efetivamente são consideradas as condicionantes apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando, por exemplo, a escola não elabora seu Projeto Político Pedagógico, ou então, os professores e demais atores do processo de ensino e aprendizagem não participam das decisões que organizam o currículo da escola a partir das demandas sociais, econômicas e dos interesses da comunidade escolar.

Para a autora Nilma Lino Gomes

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção. (2007, pg. 23)

É fundamental, nesta perspectiva de produção do currículo no contexto das relações sociais, práticas pedagógicas a superação da cultura seletiva, excludente e classificatória da organização do conhecimento e dos espaços e convívio dos atores do processo de ensino e aprendizagem, suplantando todas as formas de avaliação sentenciadoras que não levam em conta as especificidades do sujeito na sua diversidade e singularidade. (ARROYO, 2007)

As políticas de currículo e avaliação apresentadas pelos órgãos governamentais interferem diretamente no cotidiano escolar e, muitas vezes, direcionam ações e práticas pedagógicas excludentes e que desconsideram a realidade local e os sujeitos de direitos que buscam na educação a oportunidade de ascensão social.

Para evitar políticas de currículo e avaliação desconectadas aos interesses da escola, é fundamental que o gestor escolar tenha uma atitude proativa, comprometida e responsável com sua designação de líder e articulador. Até porque a escola é um espaço de relações e o gestor escolar tem um papel estratégico na medida que consiga articular os atores do processo ensino e aprendizagem numa perspectiva a definir caminhos democráticos que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino.

2. O papel do gestor escolar na garantia do direito da educação de qualidade social

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394-96) no art. 3º, que define os princípios do ensino, indica um de seus incisos “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. E ainda nesta mesma lei, o art. 15 exige que os sistemas de ensino

devam assegurar às unidades escolares públicas de educação básica, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa.

Já o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) estabelece na meta 19 que é necessário assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

O conceito que define a gestão democrática da educação considerado neste estudo é do autor Souza que diz:

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2006. pg.144)

O entendimento do autor sobre a gestão democrática apresenta aspectos fundamentais relacionados às questões de participação e envolvimento dos atores do processo de ensino e aprendizagem, aqui entendidos como alunos, pais, professores, pedagogos e diretores escolares. Esses atores estão em permanente contato com os problemas e situações do cotidiano escolar, e por esse motivo, têm condições de propor ações voltadas a melhorar a própria escola no que diz respeito a sua função social.

Para Gadotti (2004. p.35) “a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, seu ensino.” A participação dos atores da comunidade escolar faz com que os mesmos conheçam o funcionamento da escola e assim apresentem condições para melhor atender as demandas dos alunos no que se referem aos conteúdos fundamentais, aos espaços de aprendizagem necessários para melhorar o ensino, as metodologias de trabalho docente e a demais questões pertinentes ao trabalho pedagógico.

A educação de qualidade é aquela que a escola promove para todos os sujeitos, os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas fundamentais ao atendimento de necessidades individuais e coletivas dos alunos. Essa é a função da escola, e a partir desse entendimento é que as ações dos profissionais da educação devem ser

planejadas e executadas, sempre com o apoio dos alunos e pais e o respaldo da mantenedora.

Vitor Paro apresenta uma reflexão importante quando diz,

A escola assume um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. Em contrapartida, a prática da administração escolar, entre nós, revela-se conservadora precisamente porque mantém esses objetivos apenas no nível do discurso. No processo prático, eles acabam por ser negligenciados e substituídos por interesses dominantes, como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais, ou ainda a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes e desprovidos de utilidade prática para a população. (2001, p. 149)

Portanto, as consequências das reais contribuições do modelo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista, frente à massa trabalhadora, colaboram para fortalecer os interesses dos que detêm o poder. E, muitas vezes, o gestor escolar acaba perpetuando a lógica econômica da gestão por resultados exigindo do professor procedimentos burocráticos e controladores mais ligados com as tarefas administrativas da docência contendo resultados quantitativos dos alunos, reproduzindo assim a cultura empresarial.

Conforme Ball (2001), a gestão se apresenta como um mecanismo chave para a introdução desse modelo de poder que desgasta os regimes ético-profissionais nas escolas e o substitui por regimes empresariais competitivos.

As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. É isto que Peters e Waterman (1982) chamam de "flexibilidade e rigidez simultâneas". (BALL, 2001, pg.109)

Os sistemas de avaliações externos implementados pelos órgãos governamentais que foram criados com a justificativa de possibilitar o retrato da realidade da educação pública, e assim, subsidiar a adoção de medidas e políticas educacionais que superem as deficiências e melhorem a qualidade de

ensino, se apresentam como um exemplo de “flexibilidade e rigidez simultâneas”.

A escola tem autonomia para construir o Projeto Político Pedagógico considerando os interesses e necessidades da comunidade escolar, mas obrigatoriamente passa por um processo de avaliação que não considera as especificidades e as diversidades que constituem aquele contexto escolar.

Essa contraditória situação, muitas vezes acarreta num descompasso dos processos educacionais, além de injustas comparações entre os indicadores de desempenho das escolas participantes do processo avaliativo. Conforme a autora Eyng (2015) pela [...] “via das políticas de avaliação, a qualidade educacional tem sido parametrizada pelo conceito de qualidade a política liberal hegemônica, orquestrada pelo setor econômico”. (EYNG, 2015, pg. 143). Neste sentido, a preocupação é apenas relacionada ao rendimento quantitativo dos alunos.

O trabalho do gestor escolar na garantia do direito à educação de qualidade social é possibilitar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem a partir do entendimento de que os interesses e necessidades da escola, e não simplesmente para conseguir bons resultados individuais dos sujeitos da comunidade escolar. E a questão é se gestor escolar possui as condições de trabalho, os conhecimentos e competências necessários para desenvolver as atividades administrativas, pedagógicas e políticas de maneira harmoniosa com mecanismos democráticos, conhecimentos teóricos, processos e procedimentos burocráticos e encaminhamentos sustentados nas áreas da Educação e da Administração.

A partir deste entendimento considera-se que a gestão escolar é fundamental para a promoção do direito à educação de qualidade social. A escola enquanto organização educacional social tem a responsabilidade de garantir o previsto na Constituição Federal – 1988 no Capítulo II – Direitos Sociais, que diz no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Além da Educação como um Direito, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, apresenta princípios tais como — inciso V — a

garantia de padrão de qualidade e, no inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino público. (BRASIL, 1988).

Se escola é entendida como organização social responsável pela formação de homens e mulheres com condições de promover as transformações sociais imprescindíveis a sua humanização. Então, a escola deve ser estruturada com pessoas, informações, conhecimento, espaço, tempo, recursos financeiros e instalações físicas condizentes as suas necessidades no intuito de garantir o direito à educação de qualidade social. Ou seja, a escola como organização social precisa ser administrada de forma a proporcionar meios e condições de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, para garantir a educação de qualidade social.

Neste sentido, cabe ao gestor escolar o direcionamento e a condução do processo democrático de construção e implantação do Projeto Político Pedagógico da escola, que define os princípios filosóficos e pedagógicos para o desenvolvimento de procedimentos, encaminhamentos, proposições e ações necessárias para garantir o direito à educação de qualidade social. A intenção é vincular os conhecimentos científicos as especificidades e aspirações da comunidade escolar e a diversidade de interesses dos sujeitos.

Nesta perspectiva, é imprescindível que o gestor escolar possua conhecimentos históricos, filosóficos e conceituais sobre a função social da escola no contexto atual, e que consiga desenvolver suas ações a partir da análise crítica desta sociedade capitalista que classifica, seleciona, segrega, exclui e que atrela a educação escolar às demandas produtivas e às alterações no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo oportunizou algumas reflexões sobre as interferências das políticas de currículo na ação cotidiana do gestor escolar, especificamente no que se refere à condução, pelo gestor escolar, de ações democráticas que proporcione o direito a educação de qualidade social.

A escola de qualidade social é aquela que oportuniza a todos os sujeitos de direitos a formação para a cidadania, de forma igualitária e justa, com práticas pedagógicas significativas e vinculadas aos interesses e anseios formativos da comunidade escolar. E assume um papel fundamental para a

formação dos cidadãos quando oportuniza experiências democráticas aos atores do processo ensino e aprendizagem.

O gestor escolar, ao desenvolver ações colegiadas e articuladas com os atores sociais que a compõem, conduzirá a gestão da escola a partir das relações estabelecidas entre os grupos, dos interesses e necessidades dos sujeitos de direitos daquele contexto histórico.

E para isso, o gestor escolar precisa conhecer os fatores condicionantes para a garantia de direitos, ou seja, fatores sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. A apropriação destes fatores vinculados à realidade escolar e o conhecimento das políticas de currículo implementadas pelos órgãos governamentais, faz com que o gestor escolar conduza suas ações administrativas, pedagógicas e políticas no sentido de criar um ambiente escolar democrático, preocupado com a qualidade do ensino e com a formação para a cidadania, que respeite a diversidade e a singularidade dos sujeitos de direitos inseridos no ambiente escolar.

É importante ressaltar o papel do gestor escolar na condução deste espaço de relações chamado escola, no sentido de direcionar as discussões que possibilite a construção de uma proposta de educação transformadora que crie e amplie os espaços de participação, permeada por princípios democráticos que possibilite a garantia de uma escola que ensine com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1,n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001- Universidade de Londres, Londres, Inglaterra.

BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa** Educação & Realidade, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010, pp. 37-55. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

BRASIL (1988). *Constituição Federal*. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm (acesso em 18 jun. 2016).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 ago. 2014.

EYNG, Ana Maria. **Currículo e avaliação:** duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola: Princípios e propostas.** 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **O Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** Tese de Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP. 2006.