

# A VISÃO DOS DIRETORES SOBRE OS CURRÍCULOS UNIFICADOS POR REDES DE ENSINO.

Paula Batista Lessa  
Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil.  
[paulalessa2000@yahoo.com.br](mailto:paulalessa2000@yahoo.com.br)

## Resumo

O texto foi organizado a partir da junção dos resultados de duas pesquisas: uma que estudou a circulação de uma política curricular (LESSA, 2012) e outra que examinou como diretores mineiros lidam com o desenvolvimento curricular e a gestão financeira das escolas (TEIXEIRA *et alii*, 2013). Através da aplicação de um *survey* atingimos uma amostra composta por 3483 gestores. Nosso objetivo foi o de investigar a opinião dos diretores da rede estadual mineira sobre a criação de um currículo unificado e padronizado no país e no estado. Os dados permitiram levantar informações sobre o perfil desses gestores e também sinalizaram que há uma visão favorável entre eles à existência de um currículo unificado por redes de ensino.

Palavras-Chave: gestão escolar, currículo, perfil do diretor.

## Introdução

Este artigo foi elaborado a partir da junção dos resultados de duas pesquisas: uma para elaboração de tese de doutoramento que estudou a circulação de uma política curricular (LESSA, 2012) e outra que buscou informações sobre como diretores da rede estadual mineira lidam com o desenvolvimento curricular e com a gestão de recursos financeiros em suas escolas (TEIXEIRA *et alii*, 2013). Esses estudos foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Essas pesquisas dão continuidade a estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), inscrito no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), que possui um conjunto de trabalhos sobre a gestão escolar, financiamento e política curricular.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF), os estudos do Grupo demonstraram que essa política curricular move-se através do tempo e se integra a outras políticas e práticas desenvolvidas pelos professores, alcançando seu objetivo de orientar as escolhas curriculares feitas pelos sistemas de ensino e escolas. Também observamos que os professores têm utilizado os PCNEF em seu trabalho e que os cursos de formação inicial, continuada e concursos estão difundindo essas orientações (LESSA, (2012); TEIXEIRA; LESSA, (2011)). Diante disso, é que decidimos buscar informação sobre como os diretores escolares lidam com o currículo em suas unidades de ensino, observando se essa política curricular também está presente na condução que os gestores dão ao debate sobre currículo.

Dentre outros objetivos, com a pesquisa *Gestão Escolar, Recursos e Desenvolvimento Curricular: desafios para a liderança* (TEIXEIRA et alii, 2013), reunimos informações sobre o papel que os diretores escolares assumem face à implementação da política curricular. A pesquisa foi realizada através de um *survey*, aplicado durante o mês de novembro de 2012, junto às avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (PROEB/SIMAVE), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Atingimos uma amostra composta por 3483 diretores de escolas da rede estadual mineira. Os resultados obtidos permitiram ampliar nosso conhecimento sobre como esses gestores concebem, implementam e organizam o currículo escolar.

Nosso interesse pelo estudo do papel do diretor emergiu do entendimento de que pesquisar sobre o que faz o gestor escolar é importante por ser ele o responsável pela condução de processos de planejamento e aquele que cuida da aplicação dos recursos financeiros enviados às escolas. Ele também pode se apresentar como o condutor do processo de planejamento curricular que resulta na construção de um projeto pedagógico mais, ou menos, adequado aos objetivos postos para o ensino.

Conhecer o papel que ele exerce e como lida com o currículo escolar pode contribuir com a compreensão de como sua atuação influencia os processos de

implementação das políticas educacionais e de mudança nas escolas, além de colaborar com a consolidação de mais um elo investigativo entre as políticas educacionais dentro da ideia de que elas empreendem ciclos, constituindo também novos patamares investigativos.

Para atingir nosso objetivo, retomamos o levantamento feito por Lessa (2012) sobre a produção e disseminação da política curricular (a partir da década de 1990), relacionando-o com as proposições governamentais de criação de um currículo nacional. Avançamos com a apresentação e análise de dados coletados com o *survey* aplicado em novembro de 2012 e finalizamos o trabalho apontando questões que surgem desse novo processo de pesquisa realizado com os diretores das escolas estaduais de Minas.

## **1 - O currículo na década de 1990.**

Nacional e localmente, alguns obstáculos se apresentavam para efetivação das políticas públicas sociais a partir da década de 1990<sup>1</sup>. Dentre eles, a falta de crença no Estado como agente “competente” na promoção dessas políticas. O discurso governamental da época era o de que a estabilidade do país já estava garantida, fazendo-se necessário retomar as rédeas da proposta de crescimento e desenvolvimento econômico. Crescimento dependente da modernização da administração governamental que se daria pela redução de custos e maximização dos resultados.

Dentro dessa perspectiva de crescimento, a indicação internacional de reforma do Estado e de suas instituições obtém grande repercussão no Brasil e passa a ser vista como promotora da melhoria do funcionamento do Estado. A redução de custos, a eficiência, a eficácia e a efetividade são apontadas como critérios para avaliação de sua ação<sup>2</sup>.

O Brasil almejava ampliar sua inserção no mercado internacional. Para isso, precisava obter certos índices de qualidade social, de infraestrutura e desempenho econômico necessários para aumentar o investimento de empresas estrangeiras no país e projetar os produtos brasileiros no mercado mundial. Especificamente em relação à educação, passamos, novamente, a obter financiamentos e a desenvolver projetos

---

1 Ver relatório do IPEA (2007).

2 Ver trabalho de Costa (2000).

elaborados, coordenados e implementados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial<sup>3</sup> visando alcançar a melhoria da qualidade de ensino, muitas vezes, representada pela melhoria dos índices educacionais. Vários educadores brasileiros criticaram a atuação desses organismos internacionais apontando que eles atribuíam uma visão mercadológica à educação (ANDRIOLI, 2002).

O governo brasileiro, de outro lado, buscando cumprir as exigências de reforma do sistema educacional que facilitariam o desenvolvimento do país frente ao mercado internacional, valeu-se dos diagnósticos que atestavam a crise da educação para apresentar iniciativas de investimento governamental na educação. Dentre elas, a de elaboração de uma orientação curricular que viesse a ser referência para o trabalho do professor, para a elaboração da proposta educativa da escola e para a realização de avaliações nacionais. A crise impunha como desafio a promoção de uma mudança paradigmática interna, de tal modo que se pudesse superar o modelo tradicional de escolarização, substituindo-o por um modelo baseado nas propostas de educação permanente.<sup>4</sup>

O cenário delineado para as políticas educacionais, a partir das décadas de 1990, foi bem diferente do desejado pelos educadores que participaram dos movimentos em prol da democratização do ensino na década de 1980<sup>5</sup>. No discurso, as políticas educacionais foram reordenadas visando consolidar um programa de reforma da educação baseado em conceitos e ideias democráticas. Na prática, o que se observou foi uma descrença, uma diminuição dos movimentos participativos e uma tentativa de consolidação de uma reforma desenhada de cima para baixo, embasada na ideia de aproveitamento e de adequação de práticas bem sucedidas.

Entretanto, é preciso considerar que o projeto de reforma da educação não foi implementado de maneira uniforme e nem conseguiu promover uma mudança paradigmática no modelo de escolarização. Criaram-se, nos vários universos de circulação desse projeto, diferentes propostas de “superação da crise”. Dourado (2007) chega, inclusive, a afirmar que as políticas governamentais implantadas no campo educacional na década de 1990 só levaram a uma hibridação de práticas e concepções,

---

3 Ver trabalhos de Oliveira (2001), Santos (2002).

4 Ver trabalho de Nagel (1992).

5 Ver trabalho de Arelaro (2000).

não tendo conseguido provocar mudanças (transformações) substantivas na prática educativa.

A proposta de formulação de um currículo nacional comum, que possibilitaria a regulação do funcionamento do sistema educacional, ganhou destaque na agenda política desse período. Apesar de não terem conseguido criá-lo, as políticas educacionais passaram a adotar um discurso de aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas de análise para aprimoramento da prática existente.

Um exemplo foi a proposição dos PCNEF justificada oficialmente pela necessidade de cumprir o disposto no artigo 210 da Constituição Federal, ratificado pela LDB (1996), que determinava a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Associou-se a essa demanda uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação e com a articulação das reformas curriculares que estavam sendo realizadas em vários estados e municípios brasileiros. Seu texto, não totalmente original, materializa uma apropriação de práticas que foram ressignificadas e reorganizadas e geraram as determinações presentes no documento.<sup>6</sup>

Após o processo de formulação e disseminação das orientações dos PCNEF, parece ter se difundido certo “constrangimento” acadêmico e também governamental de discussão e apresentação de propostas curriculares mais amplas. Diante desse silenciamento, vários estados brasileiros começaram a investir na formulação de suas próprias orientações curriculares. Um exemplo foi Minas Gerais que, por meio da Resolução 666, de 07 de abril de 2005, instituiu conteúdos mínimos de implementação obrigatória.

Apesar de os PCNEF ainda serem os referenciais curriculares oficiais para a organização dos currículos escolares, nas últimas décadas, o governo federal tem criado uma série de instrumentos e formulado novos materiais que têm estimulado discussões e reflexões sobre o currículo e a definição de uma base nacional comum, que garanta uma formação mínima para os alunos e professores.

Em 2006, o Ministério publicou o documento “*Indagações sobre Currículo*” com o objetivo principal de deflagrar, “em âmbito nacional, um processo de debate, nas

---

<sup>6</sup>Ver BRASIL. MEC, 1997, v. 1, p. 13-15.

escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração”.

No ano de 2010 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4/2010) que fixaram normas obrigatórias para a educação básica que visam orientar o planejamento e o desenvolvimento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em 2013, essas Diretrizes foram atualizadas e reunidas em uma publicação do MEC intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCN). De acordo com o texto do documento, a necessidade de atualização das DCN surgiu “da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas” (BRASIL, 2013, p.04).

Essas iniciativas, além de apresentarem novos referenciais curriculares para a educação, reacendem a discussão sobre a possibilidade de criação de um currículo nacional padronizado. A análise desse processo requer a consideração da multiplicidade e da complexidade do jogo de influências que estão presentes nesse contexto. O discurso que o embasa e tenta justificá-lo é construído a partir do embate de interesses entre educadores, representados ou não por comunidades epistêmicas<sup>7</sup>, grupos econômicos, forças políticas e governamentais que participam, de forma diferenciada, das várias etapas de sua elaboração e implementação. As relações, as práticas, os conhecimentos, as competências e as diferentes concepções de educação desses grupos são negociados na formação do discurso das políticas que se materializa na produção de um intertexto<sup>8</sup> que continua a ser negociado em outros contextos de circulação.

A produção da política se configura de forma diversificada e precisa ser validada de maneira distinta pelos diversos grupos, dependendo da forma como são afetados. Em nossas pesquisas já observamos que a política curricular oficial tem ganhado espaço nos cursos de formação de professores e sido utilizada como referência no trabalho dos professores<sup>9</sup>. Passou a nos interessar a opinião de gestores escolares sobre um currículo unificado e como organizam a elaboração da proposta curricular de suas escolas.

---

7O termo comunidades epistêmicas é apresentado no trabalho de Dias; López (2006).

8 Termo empregado anteriormente por Cury (1998, p. 76) para definir o texto da LDB n° 9396/96.

9Teixeira; Lessa (2011).

Neste trabalho apresentamos e analisamos as respostas de diretores de escolas estaduais mineiras à pergunta sobre a existência de currículo unificado em nível estadual e nacional. Pensamos que o resultado a essa indagação pode alimentar um debate que ainda não está, na prática, encerrado.

## 2- A pesquisa sobre gestão escolar.

A pesquisa *Gestão Escolar, Recursos e Desenvolvimento Curricular: desafios para a liderança* (Teixeira et alii, 2013) foi respondida por 3483 diretores de escolas estaduais do Estado de Minas Gerais. Utilizamos um questionário aplicado por ocasião do exame do PROEB/SIMAVE, pelo CAEd/UFJF. Após a revisão de literatura sobre os temas gestão escolar, financiamento da educação e currículo, as questões fechadas foram elaboradas pelo Grupo, de maneira a permitirem conhecer as características socioeconômicas, os perfis de formação, a trajetória profissional e as opiniões dos gestores sobre o desenvolvimento curricular, o financiamento da educação nas suas escolas e a infraestrutura que elas possuem.

Antes de tratarmos propriamente do que é a questão neste trabalho, apresentamos um perfil dos nossos entrevistados. Para tanto, trazemos as frequências sobre sexo, idade, tempo de formação e de atuação na função de direção. Dos diretores que participaram da pesquisa 2652 são mulheres. Isso representa (76,2%) do conjunto de diretores pesquisados.

Qual é o seu sexo?		
	Frequência	Percentual Válido
Masculino	820	23,8
Feminino	2625	76,2
Total	3445	100,0
Nulos	38	
Total	3483	

Fonte: TEIXEIRA et alii, (2013).

A sinalização da predominância feminina no cargo de gestão pode ser representativa tanto de um processo de emancipação feminina no campo da educação - evidenciando que mulheres têm assumido não apenas os cargos de docência, mas também de chefia - quanto um reflexo do processo de precarização e desprestígio do

trabalho docente - que faz com os que os homens busquem novas e mais rentáveis alternativas de inserção no mercado de trabalho. Apesar de esta ser uma discussão que ultrapassa os limites deste trabalho, consideramos que a visão que essas gestoras têm sobre a ocupação feminina desse espaço de gestão impacta sobre a forma como dirigem suas escolas.

Apesar de a faixa etária dos diretores ser bem variada, percebe-se que aquela que vai de 40 a 49 anos(46,6%) concentra maior número de profissionais. Em seguida, vem a faixa que compreende de 50 a 59 anos (28,6%) e a de 30 a 39 anos (20,7).

<b>Faixa etária dos diretores</b>		
	Frequência	Percentual Válido
Entre 18 e 29 anos	48	1,4
Entre 30 e 39 anos	700	20,7
Entre 40 e 49 anos	1576	46,6
Entre 50 e 59 anos	968	28,6
Acima de 60 anos	87	2,6
Total	3379	100,0
Não respondeu	104	
Total	3483	

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

Os dados evidenciam que pessoas mais experientes têm assumido os cargos de direção nas escolas. Essa é uma tendência que vem sendo anunciada em outras pesquisas que trazem informações sobre os perfis dos gestores escolares. Em Minas, o estudo realizado por Teixeira (2003) sinalizou que 87,4%, dos 325 diretores pesquisados, tinham entre 36 e 59 anos. A investigação amostral sobre o Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública, feita pela Fundação Victor Civita (2009), que abrangeu um universo de 400 diretores escolares, revelou que os gestores pesquisados apresentavam uma média de idade de 46 anos e que 83% deles possuíam entre 36 e 55 anos. Esses resultados parecem sugerir que a experiência e a trajetória profissional anterior ao exercício da função de direção têm tido peso na escolha desses dirigentes.

Os dados sobre o nível de escolaridade dos diretores indicam a predominância de uma formação em nível de Especialização, opção indicada por 64,1% deles. O

percentual de licenciados que ocupam a direção das escolas pesquisadas também é considerável, são 27,0% do total.

<b>Nível de escolaridade mais elevado</b>		
	Frequência	Percentual Válido
Ensino Fundamental	2	,1
Ensino Médio	8	,2
Ensino Superior – Licenciatura	925	27,0
Ensino Superior – Outros	242	7,1
Especialização (mínimo de 360 horas)	2195	64,1
Mestrado	49	1,4
Doutorado ou posterior	4	,1
Total	3425	100,0
Não respondeu	58	
Total	3483	

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

Ao todo, 65,6% dos diretores afirmam possuir curso de pós-graduação, 64,1% em nível de especialização, 1,4% em nível de mestrado e 0,1% em doutorado ou posterior. Na pesquisa realizada por Teixeira (2003), em 2003, ainda predominava, entre os diretores mineiros, a formação em nível de graduação, indicada por 73% deles. Contudo, 65,2% deles já afirmavam ter cursos de pós-graduação em nível de especialização.

O investimento na formação dos gestores também tem sido assinalado em outras pesquisas. A investigação do CAEd/UFJF (2009) indicou que 69,9% dos entrevistados cursaram especialização (360 horas), 10% tinham curso de aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas), 2,5% mestrado, 0,16% doutorado. Napesquisa da Fundação Vitor Civita (2009), 75% dos diretores disseram possuir cursos de pós-graduação, destes 5% fizeram mestrado e 1% doutorado. O investimento nessa formação pode estar relacionado à possibilidade de progressão funcional por titulação e às facilidades encontradas para ampliação da formação por meio de cursos de pós-graduação, principalmente, os de Especialização.

Quando perguntados sobre o tempo de experiência como diretor de escola, mais da metade dos diretores (58%) respondeu possuir um tempo que vai até 5 anos. Também é significativo o número de dirigentes que tem entre 6 a 10 anos de experiência no cargo (19,4%).

**Tempo de experiência como Diretor de Escola.**

	Frequência	Percentual Válido
Menos de 1 ano	1002	29,2
Entre 1 e 5 anos	989	28,8
Entre 6 e 10 anos	666	19,4
Entre 11 e 15 anos	491	14,3
Entre 16 e 20 anos	139	4,1
Mais de 21 anos	143	4,2
Total	3430	100,0
Não respondeu	53	
Total	3483	

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

O estudo de Teixeira (2003) já constatava uma prática de renovação dos ocupantes do cargo de direção em Minas. Esse fato pode estar acontecendo pela implantação de políticas que determinam um tempo máximo para que os diretores fiquem no cargo e sejam reeleitos. Um exemplo é a Resolução nº 1812/11 que estabelece, no Art. 43, parágrafo 1º, que os servidores que tiverem período igual ou superior a 4 (quatro) anos consecutivos no exercício do cargo de Diretor, na mesma unidade de ensino, não poderão participar do próximo processo de indicação de candidatos ao cargo de Diretor.

Apresentado o perfil de nossos entrevistados, passamos propriamente às suas apreciações sobre o currículo. A hipótese que impulsionou nossa análise foi a de que haveria uma visão favorável entre os diretores à existência de um currículo unificado por redes de ensino. Interessou-nos investigar as razões de isso estar acontecendo e os elementos que poderiam intervir sobre essa concordância. Quando questionamos sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País, a maioria dos diretores 67% se mostrou favorável a essa iniciativa. O percentual favorável é ainda maior, 83%, quando os gestores são questionados sobre a criação de currículo unificado e padronizado no estado.

**Criação de currículo unificado e padronizado no País e no Estado**

	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País.		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no Estado.	
	Frequência	Percentual Válido	Frequência	Percentual Válido
Sou favorável	2215	67,0	2737	83,0
Não sou favorável	1091	33,0	560	17,0
Total	3306	100,0	3297	100,0
Não respondeu	177		186	

Total	3483		3483	
-------	------	--	------	--

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

Diante desse alto percentual de concordância, decidimos cruzar suas opiniões sobre o currículo com alguns fatores que acreditamos interferirem sobre esse julgamento. São eles: o tempo em que o diretor atua como gestor escolar; o seu nível de formação eo tempo no exercício da função de direção em sua escola atual.

Ao compararmos o nível de anuênciados diretores sobre criação de currículo unificado e padronizado no país e no estado como seu tempo de atuação na direção de escolas, não observamosum decréscimo da concordância dos gestores relacionado ao aumento de seu tempo no exercício da função.

**Tempo de experiência como Diretor de Escola x criação de currículo unificado e padronizado no país e nos Estados**

Tempo de experiência como Diretor de Escola	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no <u>País.</u>		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado nos <u>Estados.</u>	
	Sou favorável	Não sou favorável	Sou favorável	Não sou favorável
Menos de 1 ano	67,1	32,9	84,0	16,0
Entre 1 e 5 anos	67,3	32,7	83,0	17,0
Entre 6 e 10 anos	67,0	33,0	83,0	17,0
Entre 11 e 15 anos	67,4	32,6	81,7	18,3
Entre 16 e 20 anos	65,4	34,6	81,5	18,5
Mais de 21 anos	63,4	36,6	82,8	17,2

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

Dentre os diretores com menos de 1 ano de experiência no cargo, 67,1% são favoráveis à criação de um currículo unificado no país e 84% no estado. Entre os profissionais que têm entre 1e 5 anos de experiência no cargo, 67,3% concordam com a proposição de um currículo nacional e 83% com a de um currículo estadual. Entre 6 e 10 anos, esses números são de 67 % e 83%, respectivamente. Entre 11 e 15 anos,67,4% dos dirigentes optam por um currículo unificado para o país e 81,7% para o estado. Esse percentual também se mantém elevado entre os gestores que têm 16 anos ou mais de experiência na função.

Os dados da interseção entre a criação de um currículo unificado e padronizado no país e no estado e o tempo em que o gestor está na direção de sua escola atual são apresentados na tabela seguinte.

**Tempo na direção da sua escola atual x criação de currículo unificado e padronizado no País e no estado.**

Há quanto tempo você é diretor nesta escola?	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País.		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado nos Estados.	
	Sou favorável	Não sou favorável	Sou favorável	Não sou favorável
Menos de 1 ano	66,8	33,2	84,2	15,8
Entre 1 e 5 anos	67,3	32,7	82,4	17,6
Entre 6 e 10 anos	66,4	33,6	82,2	17,8
Entre 11 e 15 anos	67,9	32,1	81,3	18,7
Entre 16 e 20 anos	64,2	35,8	89,3	10,7
Há mais de 21 anos	50,0	50,0	66,6	33,4

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

Nota-se que, na média, a maioria dos diretores, 63,7%, mantém-se favorável à ideia de um currículo unificado e padronizado para o país e que 81% deles apoiam a proposição de um único para o estado. Esse percentual não se altera, de forma significativa, entre as diferentes faixas de tempo em que o gestor exerce a função de direção na sua escola atual. Observamos que o percentual total de concordância dos diretores com a criação de um currículo estadual é bem mais elevado.

Os dados também indicam que a mudança do nível de escolaridade dos diretores não tem interferido sobre sua opinião a respeito do currículo unificado e padronizado no país e no estado.

**Nível de escolaridade mais elevado (já concluído) x criação de currículo unificado e padronizado no País e no estado**

Nível de escolaridade mais elevado (já concluído)	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País.		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado nos Estados.	
	Sou favorável	Não sou favorável	Sou favorável	Não sou favorável
Ensino Fundamental	100,0	0,0	50,0	50,0
Ensino Médio	100,0	0,0	100,0	0,0
Ensino Superior – Licenciatura	66,5	33,5	82,0	18,0
Ensino Superior – Outros	63,7	36,3	79,9	20,1
Especialização (360 horas ou mais)	67,3	32,7	83,9	16,1
Mestrado	61,7	38,3	72,3	27,7
Doutorado ou posterior	75,0	25,0	75,0	25,0

Fonte: TEIXEIRA *et alii*, (2013).

Entre os diretores que possuem curso superior como a escolaridade mais elevada, há uma média de 65,1% que se mostram favoráveis à proposta de criação de um currículo nacional e de 81% que apoiam um currículo estadual. Entre os pós-graduados, a média de concordância com essa proposta é de 68% e 77%, respectivamente.

É possível que a nossa hipótese inicial, de que se estaria consolidando uma opinião favorável entre os diretores à existência de currículos unificados por redes de ensino esteja certa, pelo menos no que diz respeito ao universo da nossa pesquisa.

Quando comparamos a visão dos diretores sobre a criação de um currículo unificado e padronizado no país e no estado com os dados coletados sobre o seu perfil, vemos que as frequências de concordância com essa proposta se alteram pouco ou não se alteram. Isso nos leva a crer que essa opinião favorável estaria se consolidando.

Pesquisas anteriores realizadas pelo nosso Grupo e trabalhos de pós-graduação<sup>10</sup>, orientados pela coordenadora do Grupo, mostraram que os professores pesquisados não estão tendo problemas e/ou não têm sido contrários à construção de um currículo unificado. A maneira como as opiniões dos diretores apareceram nessa pesquisa nos leva a crer que isso também estaria ocorrendo em relação aos diretores. Isso porque os percentuais de concordância com a afirmação da existência de um currículo unificado no país e no estado são altos.

Esse é um dado que merece ser mais bem analisado. Especialmente porque vivenciamos um período em que, segundo informou o secretário de Educação Básica, Romeu Caputo, em audiência na Câmara dos Deputados, o MEC trabalha na elaboração de uma base nacional comum para o conteúdo ensinado nas escolas brasileiras.<sup>11</sup> Essa iniciativa reacende e recoloca, na agenda política do país, a discussão sobre a possibilidade de formulação de um currículo nacional comum.

## **Considerações Finais**

---

10 Teixeira; *et al* (2004); Teixeira (2006); Rainho (2005); Pereira (2008).

11 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/445479-MEC-VAI-ELABORAR-BASE-COMUM-PARA-CURRICULOS-DAS-ESCOLAS-DO-PAIS.html>. Acesso em 15 out. 2013.

A pesquisa cujos dados analisamos neste trabalho leva a crer na possibilidade de consolidação de uma opinião favorável, entre os diretores pesquisados, à adoção de currículos unificados por redes de ensino. Novas investigações são necessárias para que possamos ampliar a nossa compreensão sobre os fatores que podem intervir nessa ideia.

Antecipadamente, podemos supor que essa concordância dos diretores, possivelmente, esteja ancorada na necessidade de terem uma orientação curricular que os ajude na gestão do processo educativo. Teixeira e Mallini (2012) sinalizam que pesquisas têm demonstrando que, embora as redes de ensino estejam investindo na formação de seus diretores, essa formação não tem conseguido auxiliar o gestor na resolução dos desafios cotidianos. Dentre esses desafios, encontra-se a gestão do currículo escolar. A preferência por um currículo unificado poderia ser explicada pela possibilidade de definição do que “deveria ser ensinado” nas escolas.

Outra razão pela qual essa opinião pode estar se disseminando entre os gestores mineiros é o fato de Minas Gerais já ter formulado, desde 2005, as suas próprias orientações curriculares. Como já mencionamos, a Resolução 666/05 instituiu os conteúdos mínimos de implementação obrigatória no estado. É possível que a vivência da implementação desse currículo tenha contribuído para reforçar a adesão dos diretores à proposta de criação de um currículo único para o país e para o estado.

É preciso considerar também que o governo de Minas tem incentivado, exigido e premiado os professores e as escolas pelo desempenho nas avaliações nacionais. Essas ações podem criar, no ideário dos diretores, a expectativa de que um currículo padronizado poderia atuar como um norteador na definição “do que” e “como” ensinar, na articulação, organização e preparação dos alunos para a realização desses exames.

É possível que eles também considerem que esse currículo consentiria uma comparação justa e mais transparente dos resultados dos diferentes estados e regiões do país e a produção de diagnósticos mais precisos sobre a nossa realidade educacional.

Por fim, temos que ponderar que, de certa maneira, os diretores escolares podem estar respondendo positivamente às iniciativas do governo de formulação de documentos e de políticas que ofereçam orientações e norteamentos para o trabalho desenvolvido nas escolas. É possível que os dirigentes escolares estejam vendo os PCNEF, as Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional de Educação como documentos que apoiam positivamente a gestão escolar.

Apesar de nossos dados oferecerem indícios de que os gestores escolares são favoráveis à criação de um currículo único e padronizado para o país e para o estado de Minas, vemos a necessidade de realizarmos estudos mais aprofundados que complementem, ampliem e diversifiquem nossa análise e que considerem outros elementos que podem estar influenciando essa opinião dos diretores.

## Referências

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do Neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, n. 13, jun. 2002. Disponível em: [http://www.espacoacademico.com.br/013\\_rea.htm](http://www.espacoacademico.com.br/013_rea.htm). Acesso em: 09 jan. 2009

ARELARO, L. R. G.. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS. M. M; HADDAD, S. (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996, 5vol.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 10 vol.

BRASIL. MEC. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAMARGO, A. M. M. de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. In: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu, Brasil. **Arquivo de eventos**. Disponível em: <http://ww.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1763--Int.pdf>. Acesso em: 01 jan 2008

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional**. Relatório de pesquisa. Juiz de Fora, MG: CAEd/UFJF, 2009.

COSTA, L. C. da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, SP, v. 11, n. 1 (17), p. 49-79, 2000. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/%2817%29lucia\\_cortes.pdf](http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/%2817%29lucia_cortes.pdf). Acesso em: 12jan. 2012

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, n. 08 mai/jun/jul/ago 1998, p. 72-85

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B.. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, jul/dez 2006, p.53-66. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública**. Relatório de Pesquisa. 2009. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor\\_escolar.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf). Acesso em 10/09/2013.

IPEA, Políticas sociais acompanhamento e análise. **Edição Especial IPEA**, 2007, 377p. Disponível em: [http://www.blogdoalon.com/ftp/BPS\\_13\\_completo.pdf](http://www.blogdoalon.com/ftp/BPS_13_completo.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2012.

LESSA, P. B.. **Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. 236 f.

MINAS GERAIS. SEE. Resolução N°666de07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

MINAS GERAIS. SEE. **Resolução nº1812, de 22 de março de 2011**. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

NAGEL, L. H.. A crise da sociedade e da educação. **Revista Apontamentos**. UEM, n. 9, 1992.

PEREIRA, M. C.. **O Currículo nas Escolas-Referência de Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

RAINHO, R. R.. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em uma escola juizforana: um caso de implementação dessa orientação curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SANTOS, L. L. de C. P.. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação (SAEB). **Educ. Soc.**, Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 346-367.

TEIXEIRA, B. B.; MALINI, E. . Formação de Diretores: Exigência à Melhoria da Gestão Escolar. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza, Espanha. **Cadernos ANPAE**. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 2012. v. 15. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. B. de B.; LESSA, P. B.. Política curricular e formação de professores: os PCN no Projeto Veredas em Minas Gerais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, 2011, p. 36-53, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/teixeira-lessa.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

TEIXEIRA, L. H.; FERREIRA M. L.; LOPES P. R. C.; RODRIGUES, R. L., *et alii*. O diretor da unidade escolar frente a tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais. Relatório de pesquisa. Juiz de Fora, MG: NESCE/UFJF, 2003.