

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

**GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLA PRIVADA DE ENSINO MÉDIO
EM BELO HORIZONTE.**

PAULO CÉSAR DIAS DE MOURA

BELO HORIZONTE

2007

PAULO CÉSAR DIAS DE MOURA

**GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLA PRIVADA DE ENSINO MÉDIO
EM BELO HORIZONTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção ao título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

BELO HORIZONTE

2007

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M929g Moura, Paulo César Dias de
Gestão pedagógica em escola privada de ensino médio em Belo Horizonte /
Paulo César Dias de Moura. Belo Horizonte, 2007.
214f.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Escolas particulares – Belo Horizonte. 2. Gestão pedagógica da escola. 3.
Coordenação pedagógica. 4. Ensino médio. 3. Ensino – Legislação. I. Cury,
Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.013(815.1)

Paulo César Dias de Moura

Gestão pedagógica em escola privada de Ensino Médio em Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte, 2007

Professor Doutor Carlos Roberto Jamil Cury (Orientador – PUC-Minas)

Professora Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela (PUC-Minas)

Professor Doutor Hermas Gonçalves Arana (PUC-Minas)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação

aos meus pais: André Dias de Moura e Maria do Carmo Cândido Moura, fonte de puro amor.

A minhas irmãs: Lúcia, Sônia, Sandra, Tânia, Veridiana e Elen, estimuladoras incondicionais.

A Ricardo, cúmplice de toda essa jornada de estudo, pesquisa e escrita.

A todos os meus amigos, exemplos de perseverança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai em todas as horas.

Ao meu orientador, Carlos Roberto Jamil Cury, sobretudo pelas lições de vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Valéria e Renata, pela simpatia e disponibilidade.

A Cynthia, companheira de linha de pesquisa e amiga em crenças.

Aos que lamentam o passo ainda claudicante da implementação dessas orientações, é bom lembrar que foi a primeira vez na história que a educação brasileira contou com um conjunto orgânico e coerente de referências pedagógicas para todos os níveis e modalidades de ensino. (MELLO, 2004, p.vii).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a gestão pedagógica de escolas privadas de Ensino Médio em Belo Horizonte, para verificar o grau de adesão dessas instituições às demandas das políticas públicas para esse segmento. Optou-se pela pesquisa qualitativa que, por meio de entrevistas semi-estruturadas, permitiu a realização de estudos de casos comparativos, a partir de relatos de experiências de seis coordenadores pedagógicos de três escolas privadas leigas, com diferentes tamanhos e tempo de atuação no Ensino Médio. Contou-se, também, para endosso das observações feitas, com a análise documental dos principais registros formais das escolas a que se teve acesso. Os dados coletados sinalizaram que, passados dez anos de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio chegam às escolas privadas de Belo Horizonte como orientações e encontram traços de uma cultura reforçada pelos principais vestibulares e acatada não só por seus usuários, mas também pelos profissionais que nelas trabalham. O estudo da gestão pedagógica sugere que mecanismos de resistência à mudança marcam, conseqüentemente, as ações dos coordenadores pedagógicos. O final deste trabalho aponta ainda para amplos espaços de pesquisa, principalmente, em relação ao currículo e à identidade do Ensino Médio como segmento terminal da Educação Básica.

Palavras-chave: educação, gestão pedagógica, coordenação pedagógica, supervisão pedagógica, escolas privadas, ensino médio, políticas públicas, LDBEN, DCNEM, PCNEM, PCN-Plus, OCNEM.

ABSTRACT

This research has the aim to analyse the pedagogic management of the private secondary schools in Belo Horizonte, to verify their adhesion level to the public politics requeriments in this sector. The qualitative research was chosen, and through semistructured interviews, the performance of the studied comparative cases was possible from reports relating the experience of six pedagogic coordinators of three private lay schools of different sizes and time experience with the Secondary Schools. The documental analysis of the main formal records of the accessed schools were observed as well. The collected data showed that over the ten years after the introduction of the 1996 Law of Directive and Bases of the National Education, the National Curriculum Directives for the Secondary Education have arrived at the private schools in Belo Horizonte, reinforced by the main university entry tests and accepted not only by its users, but by the professionals that work in the area. The study of the pedagogic management suggests the resistance means for a change has a consequent effect on the actions of the pedagogic coordinators. The final part of this work also indicates a large space for research, mainly related to the curriculum and the identity of the Secondary Education as the final sector of the Basic Education.

Key-words: education, pedagogic management, pedagogic coordination, pedagogic supervision, private schools, Secondary Education, public politics, LDBEN, DCNEM, PCNEM, PCN-Plus, OCNEM

LISTA DE SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira**

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MINI-ONU – Modelo Intercolegial da Organização das Nações Unidas

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ONU – Organização da Nações Unidas

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN-Plus - Parâmetros Curriculares Nacionais Plus

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEE-MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e
a Cultura**

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Objeto de Pesquisa	17
Revisão da Literatura	18
Justificativa	19
Objetivo geral	21
Objetivos específicos.	22
Metodologia de Pesquisa	22
Técnica da Pesquisa de Campo	25
Apresentação das Escolas Pesquisadas	27
Escola Alfa	27
Escola Beta	29
Escola Gama	30
Trajetória Profissional dos Coordenadores Pedagógicos	31
Escola Alfa	31
Escola Beta	34
Escola Gama	37
Estrutura Capítular	38
1. LEGISLAÇÃO E ENSINO MÉDIO	40
1.1. O Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	40
1.2. As Políticas Públicas para o Ensino Médio	47
2. O PRIVADO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE	60
2.1. Delimitação do Lócus de Pesquisa	65
3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO	74
3.1. Clareando a Função do Coordenador Pedagógico	74
4. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	81
4.1. Pesquisa com as Escolas	81
4.2. Apresentação da Pesquisa com os Sujeitos	84
4.3. Organização da Gestão Pedagógica	87

4.4. Percepção Geral das Escolas Pesquisadas em Relação à Gestão Pedagógica do Ensino Médio	95
4.4.1 – <i>Escola Alfa</i>	96
4.4.2 – <i>Escola Beta</i>	105
4.4.3 – <i>Escola Gama</i>	111
4.5. Apresentação dos Documentos Oficiais da Escola	113
4.5.1. <i>Projeto Político Pedagógico</i>	114
4.5.2. <i>Regimento Escolar</i>	115
4.5.2.1. <u>Regimento Escolar da Escola Alfa</u>	118
4.5.2.2. <u>Regimento Escolar da Escola Beta</u>	123
4.5.2.3. <u>Regimento Escolar da Escola Gama</u>	128
4.5.3. <i>Manuais de Professor e/ou Alunos</i>	131
4.5.3.1. <u>Escola Alfa</u>	132
4.5.3.2. <u>Escola Beta</u>	133
4.5.3.3. <u>Escola Gama</u>	133
4.5.4. <i>Anotações sobre outros Documentos Oficiais</i>	134
4.5.4.1. <u>Projeto Editorial da Escola Beta</u>	135
4.5.4.2. <u>Plano de Metas da Escola Gama</u>	138
4.5.4.3. <u>Quadro Curricular</u>	152
4.5.4.3.1. Escola Alfa	152
4.5.4.3.2. Escola Beta	161
4.5.4.3.3. Escola Gama	175
4.6. Análise dos relatos e dados.	177
5. O SIGNIFICADO DA MUDANÇA	192
5.1. Mudança: Motivação e Resistência	192
5.2. Breve Histórico da Mudança de Paradigmas	196
5.3. A Mudança Educacional	199
5.4. A mudança do Ensino Médio na América do Sul	210
5.5. As mudanças propostas para o Ensino Médio no Brasil	215
5.6. O Coordenador Pedagógico no Ambiente de Mudança	224
CONCLUSÃO	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. Vivi puxando difícil de difícil, peixe vivo no moquém: quem mói no asp`ro, não fantasêia. Mas, agora, feita a folga que me vem, e sem pequenos dessorseços, estou de range rede. E me inventei neste gosto, de especular idéia. (ROSA, 2001, p.26).

Os últimos dez anos do cenário da educação brasileira foram marcados por forte mudança de paradigmas, instaurada por políticas públicas corporificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9.394, promulgada em 1996, e normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998. Paralelamente a esse processo, o Governo Federal propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais e, em 2002 e 2006, respectivamente, os PCN-Plus e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tomada de significativas transformações, essa década englobou também um período de transformações em minha carreira profissional, o que muito colaborou para o amadurecimento do desejo de desenvolver uma pesquisa que tratasse da legislação nacional para a educação, em especial para o Ensino Médio, segmento do meu maior interesse, para verificar como essas diretrizes têm sido concretizadas nas escolas.

A elaboração desta pesquisa coincide com o período de minha maioria na carreira de magistério. Foram 23 anos que me permitiram estar em salas de aula da Educação Infantil ao Ensino Médio, em todas as séries, principalmente como professor. Também atuei como supervisor de estágio, coordenador do curso de magistério, coordenador de área, coordenador de segmento, vice-diretor, coordenador pedagógico e, atualmente, diretor técnico de uma grande instituição educacional. Essa presença em diferentes funções do magistério, nesse período, em especial nos últimos dez anos, levou-me a buscar especializações em áreas complementares à educação, como o marketing, a comunicação e, mais recentemente, a gestão estratégica em instituições educacionais e formação como terapeuta centrado no ser, para ampliar minhas competências profissionais e pessoais.

Foi nessa década que toda a ânsia de análise crítica sobre a educação me tomou por inteiro, e a preocupação com a gestão escolar começou a me incomodar, a ponto de provocar vários questionamentos a respeito da qualidade de ensino pelo qual eu era e, de certa forma, ainda sou responsável. Como tive que estudar inúmeros autores na busca de possíveis respostas, criei para mim uma situação de aprendizagem contínua sobre educação, que é a base do trabalho que realizo na atualidade.

Apesar de minha maior experiência profissional ter sido em escolas particulares, tive breve passagem pela escola pública. De 1984 a 1986, trabalhei em escolas da rede municipal de Belo Horizonte; em seguida, de 1987 a 1991, estive em escolas gerenciadas pelo Sistema Pitágoras de Ensino, em canteiros de obras de Tucuruí e Porto Trombetas, no Pará. Embora a educação tivesse o financiamento das empresas que construíram obras de grande porte naqueles lugares, as escolas eram gratuitas, já que atendiam, indistintamente, a todos os filhos dos funcionários que lá trabalhavam, das mais simples funções às mais especializadas e bem remuneradas.

Em 1992, retornei a Belo Horizonte e me inseri completamente no ambiente de escolas particulares, o que me permitiu trabalhar algumas vezes com séries finais do Ensino Fundamental e sempre com turmas de Ensino Médio. Foi essa experiência que me possibilitou coordenar, entre 2000 e 2003, o Colégio Pitágoras – Unidade Timbiras, uma escola com tradição no Ensino Médio. Nesse mesmo período, comandeí um grupo de cerca de 100 pessoas, entre professores, orientadores educacionais e coordenadores operacionais. Isso me deu a oportunidade de refletir profundamente sobre a gestão em Instituições Educacionais em tempos de mudanças. Em 2004, coordenei as três unidades próprias do Pitágoras em Belo Horizonte, atendendo a cerca de 200 profissionais e, em 2005, assumi a coordenação pedagógica do Colégio Pitágoras Cidade Jardim. Nesse mesmo ano, como consequência de longo período de amadurecimento da idéia de avançar em meus estudos, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na linha de pesquisa: Educação, direito à educação e políticas educacionais.

Em 2006 fui para a Rede Pitágoras, onde estou até o presente momento e ocupo uma diretoria responsável por duas gerências: a editorial e a de educação e treinamento. Trabalho com uma equipe de aproximadamente 20 pessoas e, indiretamente, com cerca de 300 profissionais que viajam pelo país para capacitar professores e gestores de escolas integradas, e cerca de 400 autores da Coleção Pitágoras. Essa experiência na educação básica tem sido ainda enriquecida pelos constantes encontros para formação de professores e de equipes pedagógicas, somados a visitas técnicas a escolas filiadas à Rede Pitágoras em todo o Brasil. Acrescento a isso as aulas ministradas na Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional, na Faculdade Pitágoras, para professores e gestores de escolas da Rede Pitágoras, nos últimos anos.

Devo finalizar dizendo que a minha experiência de mais de 20 anos de trabalho em uma grande instituição de ensino da rede privada, caracterizada pela busca de inovação e ações de vanguarda, tem-me feito aprofundar os meus questionamentos sobre a relação entre a legislação educacional e as escolas, no que toca o seu cumprimento ou descumprimento, e a gestão das mudanças propostas pelas políticas públicas. O ano de 2006 coincide também com o início de minhas pesquisas nas escolas privadas de Ensino Médio de Belo Horizonte e com todo período de estudos mais aprofundados sobre políticas públicas para a educação nacional, coordenação pedagógica e Ensino Médio, para escrita dessa dissertação. Em meados desse mesmo ano, iniciei formalmente a escrita dos capítulos iniciais desta dissertação, a partir da base teórica construída por meio de leituras e de pesquisa.

Como consequência de todo esse processo, em 2007, por conta das inúmeras reflexões acerca da importância do coordenador na gestão da mudança dentro das escolas, o Programa de Formação Integrada da Rede Pitágoras, pelo qual sou responsável, e que atende a mais de 20.000 professores e gestores de educação de mais de 500 escolas, tem como foco a formação das diversas coordenações que há nas estruturas diversificadas dessas escolas. Ainda como consequência dessa focalização na função do coordenador, foi lançado o Programa de Orientação Continuada para esses mesmos coordenadores, a partir de uma sala de coordenação criada no portal da Rede Pitágoras, onde são abrigadas orientações mensais para esse

público. As orientações de 2007 cobrem aspectos do planejamento escolar, intermediada por atividades de desenvolvimento humano. Por fim, o lançamento do Guia do Coordenador, que enfatiza o trabalho desse gestor educacional nas dimensões relacional, pedagógica e operacional, complementa esse conjunto de ações, por parte da Diretoria Técnica e gerência editorial. A conclusão de todo o trabalho, que agora é apresentado, se deu no início do mês de maio desse mesmo ano.

Objeto de Pesquisa

O presente trabalho tem por objeto de pesquisa a gestão pedagógica¹ de escolas privadas leigas de Ensino Médio de Belo Horizonte. Foram analisados os processos de gestão de seis coordenadores pedagógicos² de três escolas de perfil variado. Optamos por escolas com tempo de funcionamento e tamanho diferenciados, para verificarmos e compararmos como se efetivam as políticas públicas para a educação básica³, em especial para o ensino médio, nas condições de cada instituição. Tudo isso associado ao tempo de cada escola no âmbito da pesquisa. Toda ela foi feita tendo como base o papel do coordenador pedagógico no processo de mudança disparado pela legislação educacional do Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

¹ De acordo com o Thesaurus Brasileiro da Educação, gestão pedagógica “Refere-se à organização didático-pedagógica da escola e a sua dinâmica”.

² Ainda segundo o Thesaurus Brasileiro da Educação, coordenador pedagógico é aquele que realiza um “Serviço que visa a assegurar unidade de ação técnico-pedagógica em nível de escola.” (DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986. 175 p.) Visa também à eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo as melhores condições de ensino e facilitando o relacionamento professor-aluno.

³ O Thesaurus Brasileiro da Educação políticas públicas em educação refere-se ao “Conjunto mais ou menos integrado de determinações do Estado visando controlar a socialização e re-socialização metódica da população sobre a qual exerce soberania. 2. Formulação oficial das finalidades e diretrizes que devem nortear o sistema de ensino. Notas: 1. Em termos genéricos, a educação como ação política compreende: a formulação, implementação e supervisão da política educacional; previsão e avaliação de desempenho do setor educacional; organização e administração da atividade educacional a nível decisório; cooperação internacional no setor educacional; fundamentação dos planos educacionais; etc”.

Vale reforçar que o objeto desta pesquisa será centralizado nas ações de gestão do coordenador pedagógico ou em profissional incumbido da condução do trabalho pedagógico na escola, que, a nosso ver, é um dos principais responsáveis por traduzir, em prática organizada, o que determina a Lei. Acreditamos ainda que esse profissional, por desempenhar papel de extrema relevância para a construção de “edifícios diversificados sobre a mesma base”,⁴ deverá observar a flexibilidade como fator significativo no seu processo de gestão pedagógica, para aproximar o que é definido por lei com o que ocorre na realidade das escolas de Ensino Médio. Por isso, a coordenação pedagógica deverá ter claro que

Mais que um conjunto de regras a ser obedecido ou burlado, a LDB é uma convocação que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as diferentes formas de organização do ensino médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para atender um segmento jovem e jovem adulto, cujos itinerários de vida serão cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade. (BRASIL, 2002, p.11).

Abramovay & Castro (2003, p.16), em artigo no qual analisam o impacto das mudanças desencadeadas pela nova LDB/1996, evidenciam a necessidade de dar vozes aos atores escolares, como alunos e professores. No caso do nosso trabalho, entendemos que a voz deve ser dada também ao coordenador pedagógico, ator⁵ bastante significativo no processo de gestão pedagógica da escola. Para as autoras,

Em relação à percepção sobre as reformas no Ensino Médio, as mudanças, inseridas pela implementação da reforma, atingem não somente a organização curricular do curso ou a estrutura das escolas, mas também têm implicações na vida de professores e, sobretudo, no cotidiano e no futuro dos alunos. Tendo em vista que as grandes mudanças que a reforma representa para a comunidade escolar, faz-se necessário adentrar a realidade dos estabelecimentos de ensino, dando voz a seus atores. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.216).

⁴ Expressão empregada também no Parecer Câmara de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CNE) 15/98, para explicar a liberdade que os sistemas de ensino terão para se organizarem nos termos da Lei, a partir de um dos eixos ordenadores da LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁵ Optamos por manter o termo utilizado pela autora, em favor da coerência da comparação.

Revisão da Literatura

A leitura de vários autores da área da administração geral, do marketing e da gestão estratégica muito nos ajudou a ampliar a compreensão do processo de gestão de uma instituição escolar. No entanto, a revisão da literatura específica da área da história e da sociologia da educação é que alicerçou o percurso desta pesquisa.

As referências acerca das políticas públicas para a educação nacional, nós as buscamos nos documentos oficiais divulgados pelo MEC – Ministério da Educação – e, em especial, em Mello (2004), Cury (2002 a; 2002b; 2005c), Demo (1997), Saviani (1997 e 2002), Sucupira (2005), reforçados pela abordagem histórica de Buffa (2005), Chizzotti (2005), Stephanou (2005). Novamente Cury (2005 a; 2005b), e também Jacomeli (2005b), Sanfelice (2005) e Severino (2005) referenciaram nossa abordagem acerca do público e do privado.

Em relação ao Ensino Médio, as referências vieram, principalmente, dos estudos de Abramovay & Castro (2003), Braslavsky (2002) e de outros estudos patrocinados pela Unesco (2003), Cury (2002 a; 2002b), Kuenzer (2002), Mello (2004), Nunes (2002) e Zibas (2002 a; 2002b). Para a melhor compreensão do universo da coordenação pedagógica referenciamos-nos em Almeida (2003), Archangelo (2003), Maldonado (2003), Mate (2003), Placco (2005) e Souza (2003). Mais uma vez Mello (2004) e Zibas (2002 a; 2002 b, 2006) deram-nos suporte teórico acerca do processo de mudança da educação, em especial, no Ensino Médio, o que foi reforçado ainda por Almodoz & Vitar (2006), Bauer (1999), Bordignon & Gracindo (2000), Brandão (2002), Heller (1999), Marchesi & Martin (2003), Messina (2006), Mitrulis (2002), Oliveira (2000 e 2002), Puri (2000), Simão (2006) e, finalmente, Fullan (2000).

A visita a sites como o Portal do Mec, da Capes e o site Scielo, de 2005 a 2007, para a busca de artigos e resumos de dissertações de mestrado e doutorado, somada a incursões pelos sites das principais universidades brasileiras, reconhecidas pela produção de trabalhos de pesquisa em educação, como a Unicamp, a UFMG e a própria PUC-Minas, nesse mesmo

período, orientou-nos em relação ao que já foi produzido sobre o nosso objeto de pesquisa e nos deu novas direções de pesquisa.

Além disso, somaram-se a essa revisão da literatura a leitura e o fichamento de vários livros que abordam a questão das políticas públicas e da gestão educacional com foco exclusivo no Ensino Médio. O que devemos observar, ao final destes registros em relação à revisão da literatura, é que a busca por referências que tratassem especificamente do nosso objeto de pesquisa em todas as suas facetas levou-nos a contatar vários autores, conforme citação anterior, produtores muitas vezes de artigos somente encontrados em coletâneas temáticas. Isso pode ser observado nas referências bibliográficas.

Justificativa

(...) no ensino médio se concentra a maior densidade de problemas ou, do ponto de vista das políticas de educação, existe a menor quantidade de soluções e respostas. (TEDESCO apud BRASLAVSKY, 2002).

O estudo da gestão pedagógica em escolas particulares de Ensino Médio se justifica porque esse segmento, quando comparado a outros níveis escolares da educação básica, apresenta uma quantidade ainda exígua de estudos científicos.

É sabido que, nas décadas de 70 e 80, houve uma produção muito significativa sobre a escola de 2º grau, produção essa centrada, principalmente, na análise dos efeitos da profissionalização obrigatória (estabelecida pela Lei 5692/71) sobre o nível médio. Além disso, nos anos 80, com a maior difusão das obras de Marx e Gramsci entre os educadores brasileiros, um debate muito intenso a respeito de politecnia e do trabalho como princípio educativo envolveu profundamente muitos estudiosos, gerando, inclusive, propostas alternativas à estrutura de escola de 2º grau vigente. Vale ressaltar que tais propostas chegaram a incorporar documentos veiculados pelo próprio Ministério da Educação. No entanto, esse ciclo esgotou-se e o início dos anos 90 coincidiu com um esvaziamento da área, de tal modo que, nesse período, foi extinto o GT do Ensino Médio da ANPEd, em vista da escassez de pesquisas sobre o tema. (ZIBA apud ZIBAS, AGUIAR & BUENO, 2002, p.11).

Além disso, a escola particular não tem sido alvo freqüente de objetos de pesquisas científicas em educação. Não há também estudos explícitos que tratem especificamente da gestão pedagógica do Ensino Médio no que toca o trabalho com áreas de conhecimento, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, não se sabe se a prática pedagógica realizada por escolas particulares de Ensino Médio valida as determinações legais das políticas públicas para a educação nacional.

O Ensino Médio de muitas escolas particulares tem reconhecimento social e apresenta índices de aprovação superiores aos da escola pública nas avaliações externas oficiais e nos vestibulares, mas não há estudos que demonstrem se a gestão pedagógica que orienta os processos de escolas particulares tem se pautado no cumprimento do que prevê a legislação educacional brasileira. Como o Ensino Médio, segmento final da Educação Básica, deve responder adequadamente às demandas de políticas públicas, segundo a legislação nacional, temos a certeza de que uma década após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é um tempo razoável para a avaliação, por exemplo, do quanto a função formativa do Ensino Médio tem se sobreposto ao caráter propedêutico, dentre outros aspectos.

Compreendendo que as medidas legais representam passos preparatórios para as mudanças reais na educação, a nossa experiência como professor e coordenador fez-nos evidenciar algumas questões que nos ajudaram a delimitar mais o nosso objeto de pesquisa. Essa reflexão, na concepção de Bordignon & Gracindo, citados em Ferreira & Aguiar (2000, p.40), se justifica, porque analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou em outro sistema de ensino, implica refletir sobre as políticas de educação. Segundo os autores há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas públicas.

Essa relação entre o que é real e o que é proposto nos faz explicitar questões que nos parecem fundamentais para o mapeamento de nossa pesquisa e de nossa posterior conclusão. São elas:

- Como a coordenação pedagógica traduz, em prática, o que determina a lei? Qual é a relação com o instituído?

- Quais as especificidades e semelhanças dos modelos de gestão das escolas pesquisadas?
- Que paradigmas presidem a construção de um modelo de gestão em conformidade com as inovações propostas em lei?
- Como se delineavam os currículos antes da Lei? Como se desenvolviam os processos de planejamento, a organização do espaço e do tempo, a distribuição de conteúdo e avaliação antes da LDBEN/1996?

As questões acima corroboram os objetivos que elegemos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. São eles:

Objetivo geral

Analisar a gestão pedagógica de escolas privadas de Ensino Médio de Belo Horizonte, para verificar, pelas vias do trabalho do coordenador pedagógico, não apenas o grau de adesão dessas instituições às demandas das políticas públicas para o Ensino Médio, mas também avaliar a importância do coordenador pedagógico no processo da mudança esperada.

Objetivos específicos

- Verificar o grau de efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na gestão pedagógica das escolas pesquisadas.
- Descrever o processo de vivência das determinações legais no universo de trabalho da escola e, especificamente, do coordenador pedagógico.
- Analisar a influência que as determinações legais exerceram sobre a prática pedagógica e sobre os documentos oficiais das escolas pesquisadas (projeto pedagógico, regimento entre outros).

- Situar a relação entre o grau de compreensão das políticas públicas por parte da coordenação pedagógica e a gestão da escola.

Metodologia de Pesquisa

Uma receita é genial quando tem três qualidades. Ela deve ser original, uma solução superior para obter um certo prato, e deve produzir novas receitas ou aplicações a outros pratos. (PESSOTI, 1993, p.23).

A metodologia empregada na pesquisa foi a qualitativa, já que, nesse tipo de investigação, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Por isso, os investigadores freqüentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto e buscam entender que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Com essa atitude, “os investigadores esperam saber como e em que circunstâncias os dados foram elaborados e de quais circunstâncias históricas e movimentos fazem parte.” (BOGDAN, 1994, p.48).

A investigação qualitativa é descritiva. (...) Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (...) A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. (BOGDAN, 1994, p.48).

Com base nisso é que optamos por empregar, no desenvolvimento da pesquisa, os seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas e análise documental anterior e posterior à Lei 9394/96 (oficial/ nacional e das escolas estudadas: o quadro curricular, o projeto pedagógico, o regimento escolar, o sistema de avaliação, a organização interna etc).

Para a realização do trabalho de pesquisa, foram selecionadas três escolas, dentro dos seguintes critérios: três escolas leigas particulares

sediadas em Belo Horizonte, com variável número de turmas de Ensino Médio (escola pequena: pelo menos 3 turmas de Ensino Médio, 1 turma de cada série; mediana: com, no mínimo, 6 turmas, com média de 2 turmas de cada série do Ensino Médio, e grande: com mais de 9 turmas, com média de 3 turmas de cada série do Ensino Médio), com tempos diferentes de ação no mercado educacional (escola nova: com até 10 anos de existência; escola com relativa experiência: com até 20 anos de existência, e escola veterana: com mais de 20 anos de atuação), com coordenação pedagógica ou função equivalente.

A pesquisa foi realizada no 1º semestre de 2006, nos meses de junho e julho, levando-se em conta que as escolas selecionadas já tinham, de alguma forma, sistematizado o trabalho pedagógico para a primeira parte do ano, independentemente da divisão do tempo escolar adotado pelas instituições. Como o que queríamos pesquisar não se encerrava apenas na análise de documentos, reforçamos que a entrevista semi-estruturada foi um excelente instrumento para configurar qualitativamente o ambiente de gestão da mudança com base nos princípios definidos em Lei.

Bogdan (1994, p.70) explica que, em contraste com os investigadores que usam a pesquisa quantitativa, os que optam pela abordagem qualitativa não entendem seu trabalho como consistindo na recolha de “fatos” sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e predizer o comportamento humano. Por isso, tendo por base essas considerações, optamos pelo uso de estudo de caso.

Segundo Goldenberg (2004, p.33), o estudo de caso vem da tradição de pesquisa médica e supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Ele não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus termos.

A nossa decisão pelo estudo de caso também se pautou pelo que nos confirma Merriam (1988), citado em Bogdan (1994, p.89), quando ele escreve

que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. (...) O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. (...) Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. (BOGDAN, 1994, p.89).

Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de casos múltiplos, que assumem uma grande variedade de formas. Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos. (BOGDAN, 1994, p.97). O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. (GOLDENBERG, 2004, p.33). Isso justifica a nossa escolha pelo emprego de estudo de casos múltiplos na pesquisa realizada.

As análises dos dados coletados levaram em conta a comparatividade entre as escolas; por isso, as conclusões nasceram do paralelo entre elas, ou melhor, da comparação dos processos de gestão pedagógica antes e depois da promulgação da LDBEN/1996, a partir dos critérios de diferenciação de tamanho e de tempo de ação no mercado educacional. Bogdan (1994, p.97) ainda nos alerta para o fato de que alguns investigadores fazem estudos de casos comparativos, quando dois ou mais estudos de casos são efetuados e depois comparados e contrastados. E foi isso que fizemos a partir dos dados que recolhemos das três escolas selecionadas para a pesquisa

Concluimos nossa consideração acerca da metodologia de pesquisa, evidenciando que a escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato que implica certa fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador que opta pela pesquisa qualitativa tenta levar em consideração a relação

desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (BOGDAN, 1994, p.91).

Técnica da Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi realizada, conforme planejamento, em três escolas leigas privadas de Belo Horizonte, onde há oferta de Ensino Médio. Foram feitas várias entrevistas, no período de 8 de junho a 19 de julho de 2006, conforme composição das escolas pesquisadas, no que se refere à gestão pedagógica do Ensino Médio. Para se configurar o papel da coordenação pedagógica, já que era exercida por várias pessoas, entrevistaram-se três profissionais em uma das escolas; em outra dois e, na terceira, apenas um.

A entrevista semi-estruturada se pautou nos seguintes aspectos:

- Histórico da instituição educacional pesquisada, para situar com maior clareza o conjunto de valores que sedimentam as escolhas pedagógicas para a gestão do segmento Ensino Médio e que justificam a configuração do papel da coordenação pedagógica na estrutura administrativa da escola;
- Trajetória profissional dos entrevistados, para se entender melhor os posicionamentos pedagógicos assumidos na gestão do Ensino Médio;
- Gestão pedagógica do Ensino Médio à luz das determinações e orientações legais que explicitam as políticas públicas para a educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Plus, também para o Ensino Médio, e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Essa última parte seguiu um roteiro mais estruturado, conforme exposição a seguir:

- Percepção do entrevistado em relação às diferenças na gestão pedagógica do Ensino Médio antes e depois da LDBEN, DCNEM, PCNEM, PCN-Plus e OCEM;

- Incorporação das mudanças propostas pelas políticas públicas para a educação nacional à rotina da escola, no que toca o Ensino Médio;
- Início da adesão da escola às determinações e orientações legais;
- Configuração do Ensino Médio, no período compreendido entre 1996 e 2006;
- Vivência pelo corpo docente e discente de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes;
- Trabalho com a dimensão da cidadania e preparação para o trabalho;
- Organização do currículo e práticas pedagógicas por áreas de conhecimento (Linguagem e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias);
- Dimensão do trabalho pedagógico a partir da compreensão de competências e habilidades;
- Materialização de estratégias para a vivência, por parte dos alunos, da criatividade, da autonomia, da capacidade de resolver problemas;
- Mudanças no currículo e na avaliação do segmento pesquisado na década citada;
- Oferta de língua estrangeira moderna;
- Práticas de interdisciplinaridade e contextualização;
- Delimitação do papel do coordenador pedagógico na escola.

Além das entrevistas realizadas, foram analisados documentos oficiais da escola, a saber:

- Projeto político pedagógico;
- Regimento escolar;
- Quadros curriculares;
- Manuais de professor e/ou alunos;
- Projeto editorial;
- Plano de metas.

Apresentação das Escolas Pesquisadas

Denominaremos as escolas pesquisadas pelos seguintes pseudônimos: Escola Alfa, Escola Beta e Escola Gama. Dentro do critério de tamanho, antecipamos que a escola Gama se constitui como a menor escola; a Alfa como a mediana, e a Beta como a maior escola. Em relação ao tempo de existência, a escola Alfa é a mais antiga, seguida, consecutivamente, pela escola Beta e Gama.

Escola Alfa

A escola Alfa foi fundada em 1970, por um grupo de estudantes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialmente para atender à demanda na área de pré-vestibular.

Em 1973, essa escola assumiu o prédio de uma outra escola privada, situada em bairro da zona sul de Belo Horizonte, numa área de mais de 9.000m². Isso resultou na ampliação do projeto iniciado três anos antes, já que passaram a atender a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Atualmente, com 37 anos de atuação no mercado educacional, a escola Alfa possui quatro unidades próprias, que formam um sistema de ensino. Três dessas unidades se situam em Belo Horizonte – uma na zona sul, uma na zona oeste, uma na zona central, e a quarta, em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Além das unidades de Educação Básica, a escola Alfa presta atendimentos na área de pré-vestibular, supletivo, graduação e pós-graduação lato sensu, e ainda constitui uma rede de ensino que congrega um conjunto de escolas que utiliza o material didático produzido por ela e recebe suporte pedagógico de seus coordenadores. As escolas se filiam à Rede, mas mantém sua identidade como instituição escolar.

A Unidade da escola Alfa pesquisada fica localizada em um bairro da zona sul de Belo Horizonte e atende a cerca de 800 alunos, na Educação Básica. Especificamente, no Ensino Médio, segmento de estudo e análise

dessa pesquisa, a escola tem 230 alunos, divididos em seis salas, com a seguinte configuração: duas turmas de 1ª série, três de 2ª série e uma de 3ª série.

A administração da escola Alfa se distribui nas seguintes funções: diretor geral, coordenadora pedagógica geral, supervisoras (pedagogas) para Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, orientadores educacionais para esses mesmos segmentos⁶ (com formação em psicologia), coordenadores pedagógicos por componente curricular⁷, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (quase todos os professores são também coordenadores). Os coordenadores de segmento e de componente curricular se responsabilizam pelo atendimento pedagógico de todo o sistema⁸, e não apenas à unidade escolar pesquisada. Alguns deles são também coordenadores pedagógicos da Rede⁹, que tem o nome da instituição, mas se compõe de escolas filiadas com nomes próprios, que se situam em diversas cidades do Estado de Minas Gerais.

Escola Beta

A escola Beta, atualmente com 14 anos, foi fundada em 1993, ao iniciar suas atividades com as séries finais do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série. Em 1994, abriu turmas de Ensino Médio; no ano seguinte, turmas iniciais do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série. Em 1997, finalmente, começou a prestação de serviço com turmas de Educação Infantil.

A primeira sede foi aberta em bairro da zona sul de Belo Horizonte, mas, em pouco tempo, seguindo o crescimento da instituição, outras duas

⁶ Chamaremos de segmentos aos vários níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁷ Trataremos, no corpo do texto, como componente curricular o que tradicionalmente se chama de disciplina: Português, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Arte, Educação Física etc

⁸ Utilizaremos o termo sistema para caracterizar o que os entrevistados chamam de conjunto de escolas próprias, em oposição à rede, entendida como conjunto de escolas não-próprias.

⁹ Rede se configura como conjunto de escolas filiadas à escola Alfa, que compram o material didático produzido por ela e recebem assessoria pedagógica.

unidades de ensino foram implementadas, uma na região central de Belo Horizonte, em 1997, e outra na zona sul, em 1998.

Em decorrência do quadro sócio-econômico do país na década de 90, com a redução de demandas pela Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas particulares, a escola Beta optou por dar foco ao segmento de Ensino Médio, entendendo ser uma boa resposta à crescente procura dos alunos, por causa da expansão das instituições de Ensino Superior e, como tal, dos respectivos processos seletivos. Com isso, desativou os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantendo somente a unidade da região central, com turmas de Ensino Médio. Dessa forma, a escola Beta assumiu renovada opção estratégica de focalizar e otimizar serviços.

Essa instituição em estudo também desenvolve, atualmente, atividades no segmento Pré-vestibular, que funciona no mesmo prédio onde estão alocadas as turmas de Ensino Médio, que totalizam 12 salas: duas de 1ª série, três de 2ª e sete de 3ª série. São aproximadamente 700 alunos nas três séries. A escola Beta também mantém uma pequena rede de escolas, que utiliza o mesmo material didático que ela produz e que tem, no momento da pesquisa, passado por reformulações.

A estrutura administrativa da escola Beta é composta de um diretor geral, de uma coordenadora pedagógica para todo o Ensino Médio, uma orientadora educacional também para as três séries desse segmento. De acordo com o Regimento Interno, há ainda professores assistentes, que cumprem o papel pedagógico de referência nas disciplinas.

Escola Gama

A escola Gama foi criada em 1997, na zona oeste de Belo Horizonte, por uma demanda de pais e alunos do respectivo bairro. Por um reposicionamento político, a escola que existia em local próximo onde hoje se localiza a escola pesquisada, ao final de 1996, deixou de dar atendimento a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, para passar a ter turmas de Ensino Médio profissionalizante, além das de Educação Infantil já existentes.

Isso fez com que um grupo de profissionais, orientado pela diretora dessa unidade, com autorização de seu superior, se unisse ao grupo de educadores provenientes da antiga escola e, fundasse a escola Gama, como uma sociedade limitada, constituída atualmente por várias sócias.

Por isso, já no início de 1997, a escola Gama iniciou suas atividades com 400 alunos da 1ª à 4ª série. Logo em seguida, ampliou seu atendimento para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, em 1998. No ano de 2000, começaram as aulas para o Ensino Médio. Atualmente, na unidade de ensino investigada, há quatro turmas de Ensino Médio, com 115 alunos: duas de 1ª série, uma de 2ª e uma de 3ª série. Essa escola mantém ainda turmas de Pré-vestibular e Educação de Jovens e Adultos formadas a partir de convênios com outras instituições.

A escola Gama, localizada na zona oeste, possui uma direção geral, supervisões pedagógicas específicas por grupos de séries e separadas por turnos, e coordenadores de alguns componentes curriculares somente: Português, Matemática, Ciências/Biologia, Física e Química. Reclamando um projeto inovador, a escola Gama mantém mais uma unidade na zona norte de Belo Horizonte.

Trajetória Profissional dos Coordenadores Pedagógicos.

Escola Alfa

Na escola Alfa, inicialmente, foi entrevistada uma coordenadora geral, que responde formalmente pela gestão pedagógica, não apenas do Ensino Médio, mas de todos os segmentos atendidos pela unidade escolar – da Educação Infantil ao Ensino Médio. A essa entrevistada denominaremos Alfa 1.

Por uma questão de melhor compreensão do atendimento pedagógico do Ensino Médio, foram ouvidas duas outras coordenadoras, não da unidade de ensino visitada, mas do sistema ao qual ela pertence, porque, na realidade

da escola Alfa, a coordenação pedagógica do Ensino Médio é dividida com especialista com atribuição mais ampla, cuja função é alinhar as suas quatro unidades próprias numa mesma orientação pedagógica. Por isso, chamaremos de Alfa 2 à coordenadora que responde pela gestão pedagógica da primeira e segunda série, e Alfa 3 à coordenadora que atende à terceira série do Ensino Médio, que durante muito tempo trabalhou em uma Unidade que atendia exclusivamente a alunos da 3ª série do Ensino Médio, oriundos, principalmente, da 2ª série das demais unidades do sistema.

A coordenadora Alfa 1 nasceu em uma família de educadores, segundo ela, educadores de escola pública, e trabalha no magistério há 27 anos, 23 deles na Instituição pesquisada. Sua referência de trabalho são as séries iniciais do Ensino Fundamental, por causa do seu tempo dedicação a essa fatia do segmento. Possui habilitação em magistério¹⁰, pelo Colégio Técnico¹¹ da UFMG. Trabalhou quatro anos em uma outra escola privada de Belo Horizonte, também na zona sul da capital. Essa experiência docente lhe possibilitou ser chamada como auxiliar de supervisão pela escola Alfa, durante o período em que lecionava em outra escola e cursava Pedagogia no Instituto de Educação de Minas Gerais, no início de 1984. A entrevistada enfatiza que, já na época em que estudava, percebia a grande sintonia do trabalho na escola Alfa com o que ela aprendia na graduação. Segundo ela, a constante atualização das práticas pedagógicas dos profissionais da escola já revelava a vanguarda de suas propostas de ensino e de aprendizagem.

Rapidamente a coordenadora Alfa1 assumiu a supervisão de 1ª a 4ª séries. No final da década de 1980, fez especialização em psicopedagogia, o que lhe abriu novas perspectivas de entendimento da escola, porque ampliou o seu olhar pedagógico sobre a sua função, principalmente no trato diário com os professores. Ao completar 14 anos de trabalho na supervisão de 1ª a 4ª séries, assumiu a vice-direção da Unidade pesquisada, na zona sul de Belo Horizonte, uma função de natureza mais administrativa, que lhe cobrava uma visão de todo o processo da escola e não mais das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse desafio foi facilitado pela sólida experiência anterior e pelo

¹⁰ Curso de magistério segundo a lei 5692/71

¹¹ O que a entrevistada chama de Colégio Técnico é, na verdade, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais.

amplo conhecimento da estrutura da Instituição, mas foi agravado pelo período de grandes mudanças pelo qual ela passava e ainda passa. Sob essa perspectiva, seu trabalho de coordenação pedagógica coincide com as dificuldades impostas por esse período de mudanças estruturais.

Com a reestruturação do organograma da Instituição e, conseqüentemente, das funções de cada cargo, a vice-direção passou a ter natureza pedagógica, o que resultou na mudança de seu nome para coordenação pedagógica. Esse profissional passou a ser responsável por toda Unidade de ensino, e teve seu trabalho amparado por um conjunto de supervisores e coordenadores de componentes curriculares. Segundo Alfa1, a Instituição pesquisada sempre teve um histórico de administradores com formação e experiência pedagógicas. A sua dedicação em tempo integral e o perfil pessoal de compromisso e responsabilidade facilitaram o desenvolvimento de seu novo trabalho, que lhe exigia o conhecimento mais aprofundado da escola inteira. Na visão de Alfa 1, o contato constante e fácil com a direção da escola, durante o seu período de trabalho na supervisão, ajudou muito na sua formação como gestora pedagógica e administrativa.

Alfa 1 nunca trabalhou em uma escola pública e, desde o início da década de 1980, teve dedicação exclusiva à escola Alfa. Como essa instituição sempre foi espaço de aprendizado na relação com outras pessoas, segundo Alfa 1, a sua curiosidade e interesse, desde a época de auxiliar de supervisão, lhe favoreceram oportunidades de conhecer a escola como um todo, porque sempre leu muito, perguntou muito. Ela tem claro que a prática de supervisão de 1ª a 4ª séries ajudou bastante no trabalho com os demais segmentos, porque ela levou para eles a preocupação com aspectos essenciais à aprendizagem muito debatidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Aos poucos, os traços de sua origem profissional foram se desfazendo no contato com os professores de 5ª a 8ª séries, e, principalmente, com os de Ensino Médio, segmento, que, na sua opinião, não é nada fácil no trato pedagógico. Essa resistência foi reforçada pelo fato de que Alfa1 substituiu uma pessoa com 28 anos de trabalho na Instituição.

Já a coordenadora Alfa 2, responsável pela gestão pedagógica da 1ª e 2ª séries do sistema, que engloba quatro escolas, teve a sua trajetória iniciada na Educação Infantil. Acumula 25 anos de experiência em escolas e 14 anos

de trabalho exclusivo na escola Alfa. Até a sua entrada na Instituição, só tinha trabalhado com Educação Infantil; portanto sua trajetória de atuação no Ensino Médio se inicia com a sua entrada na escola Alfa e dura até o momento da pesquisa. Atualmente é diretora de uma das unidades, em Belo Horizonte, mas, por orientação da diretoria geral da Instituição, assumiu a supervisão do Ensino Médio, em 1999, para imprimir maior velocidade às mudanças estimuladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.

Ela diz que, ao assumir a função, já que o cargo não está descrito em nenhum documento oficial da escola, deparou-se com uma realidade muito difícil. A tentativa de inovar dentro da perspectiva da LDBEN/1996 foi um pouco frustrante. Houve várias tentativas durante três ou quatro anos, mas a resposta dos professores, dos alunos e das famílias não foi boa. Segundo ela, poucas pessoas compraram a idéia; dessa forma, a escola teve que se adequar a essa dura realidade. Afirma ela, categoricamente:

Hoje eu falo que a escola Alfa trabalha como sempre trabalhou, independentemente da LDB. É a Lei que a gente segue, mas se trabalha de uma forma mais tradicional.

A coordenadora Alfa 2 é formada em Pedagogia pela PUC-MG, com habilitação em supervisão e administração escolar, e possui especialização em Educação Infantil. Sua experiência é vasta. Atuou como professora de Educação Infantil, supervisora e professora do curso de magistério. Em 2003, quando assumiu a direção de uma unidade da escola Alfa, deixou o segmento de Educação Infantil.

Por fim, Alfa 3, a última coordenadora entrevistada na escola Alfa, coordena a 3ª série do Ensino Médio no sistema há 10 anos, mas trabalha com esse segmento de ensino há 32 anos, muitos deles como professora de História. No total, são 37 anos de magistério, 29 dos quais trabalhados exclusivamente na escola Alfa. Desde 1969 atua dentro de escolas.

Escola Beta

A escola Beta, por ser uma escola exclusivamente de Ensino Médio, possui uma coordenação pedagógica que atende às três séries desse segmento, mas, pelo momento de reestruturação da escola, tem sido fortemente amparada pela presença pedagógica da direção da unidade. Por isso, descreveremos duas trajetórias profissionais, por entendermos que a gestão pedagógica da escola se faz pela conjugação explícita do trabalho de coordenação e direção. Chamaremos de Beta 1 à coordenadora e de Beta 2, ao diretor.

A coordenadora Beta 1 tem formação inicial em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha com educação há 39 anos: 5 anos em escola pública e 34 em escolas privadas. Começou a lecionar no sistema público estadual de ensino já no segundo ano da faculdade, em uma escola da Grande Belo Horizonte, MG, aos 19 anos de idade. Sua mãe era professora também e tinha formação em Pedagogia.

Em 1973, assumiu aulas em um colégio particular de Belo Horizonte e, um ano depois, deixou o serviço público. Seis anos mais tarde, em 1979, foi trabalhar fora do país como professora e, passados quatro anos, assumiu a coordenação da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Apesar de achar que não tinha perfil para a coordenação pedagógica, aceitou o desafio, com a condição de não deixar a sala de aula. Dessa forma, durante todo o tempo em que foi coordenadora, até 1986, sempre esteve também em sala de aula como professora de História. Para ela, isso seria o único modo de acompanhar as mudanças pelas quais passam professores e alunos, e que lhes alteram o perfil frequentemente.

A coordenadora Beta 1 diz que a sua experiência de dedicação integral nas escolas para brasileiros residentes no exterior colaborou bastante para a sua capacidade de orientar aprendizagem e de se relacionar; por isso, afirma que a maior dificuldade da coordenação, no seu ponto de vista, é o relacionamento.

Em 1986 retornou ao Brasil e permaneceu em Belo Horizonte por questões familiares, voltando a trabalhar na mesma escola de onde saíra para

ir ao exterior. Ela destaca que esse retorno a fez ver muitas facetas dessa nova escola e com as quais ela não estava mais acostumada a trabalhar. Em 1992 deixou essa escola, após 19 anos de trabalho, e iniciou seu trabalho como professora na escola Beta.

Concomitantemente às aulas na escola Beta, Beta 1 trabalhou em um pequeno curso preparatório para o vestibular. Ao final desse mesmo ano, permaneceu somente nesse cursinho. Em 1996, a dona desse cursinho decidiu abrir uma escola na zona sul de Belo Horizonte, e a convidou para compor o seu quadro funcional. No primeiro ano da escola, além de aulas de História, Beta 1 assume também a coordenação desse componente curricular, mas isso dura somente um ano, porque, segundo ela, foi uma coordenação sem autoridade nenhuma, uma coordenação de alegoria. Com a mudança da escola para um outro bairro também na zona sul de Belo Horizonte, permaneceu somente em sala de aula até 2004, apesar de já estar aposentada. Nesse intervalo de tempo, fez uma especialização em metodologia de Ensino.

Em 2005, voltou a trabalhar na escola Beta como plantonista de História, e, em pouco tempo, assumiu aulas na 2ª série do Ensino Médio. Em março desse mesmo ano, a direção da escola a chamou para assumir a coordenação pedagógica em substituição a uma orientadora que ocupara a função até aquele momento. Assumiu então a coordenação pedagógica, com 20 horas de trabalho por semana, além de suas 8 horas/aula em sala de aula e 5 horas/aula no plantão.

A partir desses fatos, a coordenadora Beta 1 empossou-se de sua nova função e utilizou as anotações da antiga coordenadora para conhecer melhor o perfil da escola, já que não havia, na época em que tomou para si a responsabilidade do cargo, e até o momento da pesquisa, nenhum documento institucional que descrevesse a função do coordenador pedagógico. Nesse sentido, esse papel é completado pela colaboração da orientadora educacional e pela atuação do diretor, que também começou seu trabalho, nessa função, em 2005.

O diretor, a quem chamaremos de Beta 2, e que também responde pela gestão pedagógica da escola investigada, foi convidado para realizar um trabalho de consultoria em 2004, e, em 2005, assumiu a direção da escola. É

formado em História e tem ampla experiência em gestão, porque já foi professor, coordenador, diretor, superintendente e presidente de um dos maiores grupos educacionais do país, com sede em Belo Horizonte. A sua presença na escola Beta, neste momento, se justifica pela necessidade de fortalecer a identidade da escola como uma instituição desvinculada da natureza operacional e cultural de pré-vestibular. A partir dessa demanda da alta direção da escola Beta, Beta 2 fez revisão nos seus principais documentos oficiais, como regimento escolar, projeto político pedagógico, documentos de escrituração legal da escola. Como parte desse processo, colaborou também na elaboração da sua visão e missão.

Escola Gama

A coordenadora Gama 1 é formada em Pedagogia pela PUC-MG, com habilitação em administração escolar, orientação e supervisão educacional, e possui licenciatura curta em Matemática, pela UFMG. Desde cedo se envolveu com os projetos de pesquisa e trabalho ofertados pela PUC-MG, como alfabetização de adultos, capacitação de professores no Vale do Jequitinhonha. Fez estágio em pedagogia empresarial na fábrica da Fiat em Belo Horizonte e, antes de se graduar, foi trabalhar como supervisora numa escola da PUC-MG, a UeT, União e Técnica, no Ensino Médio profissionalizante, no curso de eletrotécnica, elétrica e mecânica. Ao mesmo tempo em que trabalhava como supervisora, foi também professora de Matemática e Física por cinco anos.

Gama1 ministrou aulas de metodologia da Matemática e de Ciências, no curso de magistério, na modalidade pós-médio, durante oito anos. Sua experiência soma 22 anos de supervisão, dentre os quais 10 anos são de regência de classe. Em 1985 fez pós-graduação em Supervisão Educacional; depois especialização em Metodologia do Ensino Superior e, mais recentemente, fez mais uma pós-graduação em Novas Tecnologias.

Em 1995 iniciou seu trabalho na zona oeste de Belo Horizonte, que, dois anos mais tarde, possibilitou-lhe participar da criação da escola Gama, alvo de nossa pesquisa. Atualmente é sócia-proprietária dessa escola, e também trabalha como supervisora da 8ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Ela também responde pela coordenação da equipe de supervisoras da escola Gama.

Estrutura Capítular

Ao pensar na pesquisa como um todo, abordaremos os seguintes itens na configuração do problema:

No primeiro capítulo, explanaremos sobre as políticas públicas para a educação, abordando os principais aspectos da legislação educacional brasileira, no que toca, especialmente, o Ensino Médio. Descreveremos o teor de cada um dos documentos que deve orientar as escolas em relação ao que se espera desse segmento; por isso, apresentaremos considerações acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e Parâmetros Plus, e, finalmente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Antes dessa abordagem, resgataremos historicamente todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para que se tenha a dimensão mais clara do tratamento que daremos ao tema, a partir da lei maior que rege a educação básica no Brasil.

No segundo capítulo, introduziremos breve consideração acerca do privado e sua relação com o público, para focalizarmos de forma mais nítida o campo de pesquisa de nosso trabalho, a escola privada, em relação às determinações das políticas públicas para a educação. Em seguida, apresentaremos dados estatísticos da educação básica, no âmbito estadual, municipal e particular, para melhor configuração do nosso ambiente de pesquisa. Os dados concentrarão informações sobre o Ensino Médio por ser esse o segmento-alvo de nosso estudo.

No terceiro capítulo, abordaremos as funções de um coordenador pedagógico, na tentativa de clarear as atribuições desse ator educativo. No quarto capítulo, apresentaremos os primeiros dados que caracterizam os sujeitos pesquisados, no nosso caso, em particular, situaremos as escolas a partir de suas características básicas, flagradas pelas entrevistas com os seus respectivos coordenadores pedagógicos. Em seguida, apresentaremos a trajetória de cada um desses profissionais, no total, seis, a organização pedagógica de cada escola, a percepção geral dos coordenadores em relação à gestão pedagógica do Ensino Médio. Ao final desse capítulo, apresentaremos e analisaremos os documentos oficiais das escolas a que pudemos ter acesso.

No quinto capítulo, traremos contribuições de diversos autores para configurarmos o ambiente de mudança relacionado às proposições das políticas públicas para a educação nacional, traduzidas pelos documentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação. Abriremos esse capítulo com esclarecimentos sobre a motivação à mudança e conseqüente resistência; em seguida, apresentaremos um breve histórico da mudança de paradigmas. Mais adiante, trataremos das mudanças no Ensino Médio na América do Sul e depois no Brasil. Por último, situaremos a mudança no interior das escolas e explicitaremos o papel do coordenador pedagógico no ambiente de mudança.

Na última parte, concluiremos nosso trabalho, esclarecendo nossos principais achados, a articulação entre eles, seus sentidos. Nas últimas linhas de nosso texto, apontaremos sinalizações para possíveis pesquisas, a partir de nossa percepção da gestão pedagógica do Ensino Médio em escolas privadas de Belo Horizonte.

1. LEGISLAÇÃO E ENSINO MÉDIO

1.1. O Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Reconstituir brevemente a história do Ensino Médio, tendo como referência as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, amplia a compreensão de nosso objeto de pesquisa, cujo foco é a gestão pedagógica de escolas particulares de Ensino Médio depois da promulgação da LDBEN/1996. Retomaremos a história da legislação educacional brasileira do século XX, já que essas leis mantêm relação direta com o legado desse século que, anteriormente à publicação da primeira LDB, de 1961, nos deixou o registro da pretensão de organicidade da educação na década de 1930, com a reforma promovida por Francisco Campos e, na década de 1940, a confirmação desse intento com as reformas de Gustavo Capanema.

Sthephanou & Bastos (2005, p.229), ao se referirem ao projeto de Ensino Médio ao longo do século XX por meio das Leis específicas da educação, assim se pronunciam:

Olhando-as para além de seu caráter formal, poderemos identificar sujeitos políticos e idéias pedagógicas que estiveram em disputa pela definição do sentido e dos propósitos desse grau de escolaridade. Disputa orientada por interesses de classes e mediada pelas características do desenvolvimento da economia capitalista em nosso país, conformando culturas e sociabilidades cujas normas e valores estão presentes na organização dos sistemas e no cotidiano das instituições de ensino. (STHEPHANOU & BASTOS, 2005, p.229)

Desde a década de 30, a etapa de educação a que hoje chamamos de Ensino Médio já era regida por um forte dualismo que marcará esse segmento educacional por toda a sua história. Isso se traduz pelo fato de o ensino secundário - dividido em dois ciclos, o ginasial de 4 anos e o colegial ou secundário de 3 anos - expressar-se por currículo enciclopédico e elitista,

preparatório para o ensino superior, no colegial, flagrando evidente preocupação com os filhos da elite. Já o ensino profissional era explicitamente voltado para as camadas populares, impossibilitadas de ingressarem nas Universidades com a educação profissional que recebiam, porque o seu destino deveria ser o de preencher as vagas do mercado de trabalho.

Essa tendência de se acentuar a tradição de ensino acadêmico, propedêutico e aristocrático para um dos ramos do ensino secundário se manteve na Lei Orgânica, de 1942, de autoria do ministro Gustavo Capanema. Isso só vai ser resolvido com a equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissionalizante criada pela LDB de 1961, que possibilitou aos alunos do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior e não apenas à mesma área do curso profissionalizante.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 demorou treze anos para ser aprovada. Detectada a necessidade de uma regulamentação educacional abrangente pela Constituição de 1946 que, segundo Cury (2005a, p.25) , retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação, como direito de todos; a distinção entre a rede pública e a privada; a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino secundário, a LDB deu entrada no Congresso, em 1948, mas o texto só foi aprovado em 1961.

A promulgação da Lei n. 4024/1961 encontrará um início de década fértil em experimentações educativas, com os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais, a renovação do ensino de Matemática e Ciências, além do declínio do ideário renovador. No entanto, a LDB de 1961 manteve a estrutura anterior: 4,4,3, quatro anos de educação primária e sete anos de educação secundária em 2 ciclos assim descrita por Saviani:

O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional, este dividido em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal que mantinha interface com o secundário. (SAVIANI, 2005, p.33-4)

Com o golpe militar em 1964, houve alteração na política educacional, mas as diretrizes gerais da educação formalmente continuaram em vigor, já que o governo visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

Ainda segundo Saviani (2005, p.36), ocorreu apenas um ajuste na organização do ensino à nova situação que, pela Lei nº 5692/71 e 5540/68, elas (as diretrizes) alteraram o ensino primário, médio e superior, modificando sua denominação para ensino de primeiro grau, de segundo grau e de terceiro grau. Com isso, os dispositivos da LDB (Lei n. 4024/61) correspondentes às bases da educação (ensino primário, médio e superior) foram revogados e substituídos por duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino) que enunciavam as diretrizes da educação nacional.

Sthephanou & Bastos (2005, p.233) aponta para o fato de que, no contexto do regime militar, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a profissionalização compulsória para todo o ensino de segundo grau, determinada pela Lei 5692/71. Percebe-se que isso é decorrente da ênfase na prática economicista e da vinculação linear entre educação e produção capitalista, fortalecida pelo mito da economia planificada, decorrente dos I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento.

Ainda segundo esses mesmos autores (2005, p.233), o ensino técnico, determinado por lei, tinha uma função manifesta de formar técnicos e outra imanifesta de formar candidatos aos cursos superiores. A proposta de profissionalização compulsória para o todo o segundo grau objetivava, de modo implícito, a contenção da demanda ao ensino superior, mas, em evidente contradição, houve crescimento da natureza propedêutica, em função da necessidade de ascensão social, disparada pela industrialização acelerada e da intensa concentração de renda. Em resumo: a Lei 5692/71 manteve o caráter histórico de dualidade do ensino secundário.

Assim se posiciona Kuenzer (2002, p.30), ao falar do projeto de planificação da educação secundária, promovida pela LDB/1971, e de seu já previsto destino no cenário socioeconômico brasileiro:

As dificuldades relativas à implantação do novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implantada através do Parecer nº 76/1975, que estabelecia

a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/1982. Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. (KUENZER, 2002, p.30)

Abramovay e Castro (2003, p.154-6), em relatório à Unesco, esclarecem melhor o projeto da LDB/1971:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5.692/71) defendia que a formação básica do aluno deveria se dar no ensino de 1º grau, segundo nomenclatura da época, sendo que o ensino de 2º grau (atual ensino médio), deveria estar restrito à formação que se traduz na sondagem das aptidões e na iniciação para o trabalho, o que pode ser verificado no artigo 5º desta lei. A LDB de 1971 tinha como objetivo a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, como uma forma de encaminhar seus egressos para a profissionalização técnica e não gerar excedentes para as vagas disponíveis na educação superior. A promulgação dessa diretriz foi um importante capítulo das oscilações entre a vocação propedêutica e a vocação profissionalizante do ensino médio. Entretanto, o baixo nível dessa profissionalização e a sua incompatibilidade com as demandas do mercado de trabalho contribuíram para a perda do caráter de formação básica do ensino médio e a sua ineficiência em termos de formação profissional. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.154-6)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi gestada em praticamente duas décadas, marcadas pela preocupação com a pressão por vagas no ensino superior e formação educativa em consonância com a modernização das bases técnicas e de gestão do trabalho. O ambiente de redemocratização da sociedade brasileira, marcado por inúmeros movimentos sociais, e configurado pela Constituição Federal de 1988, incidirá diretamente sobre a LDBEN/96, que evidencia os avanços já apontados por essa Constituição, em relação ao período anterior à década de 1980¹². A primeira versão dessa lei deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, logo após a promulgação da nova Constituição, e, de acordo com Saviani (2005, p.36), a característica mais marcante foi o empenho em libertar a política educacional da política miúda, permitindo ultrapassar as discontinuidades que a têm marcado em nossa história. A lei aprovada foi outra, de autoria de Darcy Ribeiro, que garantiu certo conservadorismo e

¹² Para maior aprofundamento, ver CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores associados, 2005

manteve a antiga organização do segundo grau, agora com novo nome: Ensino Médio.

A Constituição, segundo Mello (2004, p.21) dedica ao tema educacional um capítulo próprio, orientado para a descentralização, a vinculação de recursos financeiros específicos, a colaboração entre União, estados e municípios e a democratização da gestão em todos os níveis de organização dos sistemas educacionais. Traça, portanto, o norte para uma nova lei complementar para a educação – uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB -, com características mais inovadoras que todas as legislações anteriores, e cria as condições para importantes iniciativas políticas e normativas que marcaram a última década do século XX.

A Lei 9394/1996 nasce sob o ideário dos anos 90, que era preparar para a vida cidadã, desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (STHEPHANOU & BASTOS, 2005, p.240), o que resultou numa significativa diferença em relação às LDB anteriores, porque o projeto para o Ensino Médio, ao centrar-se na pessoa humana, fez com que a função formativa se sobrepusesse às tradicionais funções propedêutica e profissionalizante.

A preocupação com a função formativa fica evidente no artigo 22 da LDBEN/1996, que coloca o aprimoramento da pessoa humana como finalidade da educação básica da qual agora faz parte o Ensino Médio. O termo educação básica, para Oliveira (2000, p.101), é comumente empregado para definir o mínimo a que os indivíduos têm direito ou acesso. Ainda segundo a autora, sobre esse conceito não existe um consenso nem mesmo entre os organismos internacionais pertencentes à ONU – Organização das Nações Unidas. No Brasil, contudo, a partir de 1988, a abrangência do termo passou a significar muito mais que as recomendações e resoluções firmadas em acordos internacionais.

Para Kuenzer (2002, p.32), o novo discurso da Lei 9394/1996 refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhes permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando,

além da língua portuguesa a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

O Ensino Médio, a partir da LDBEN/1996, tem seu horizonte ampliado, no sentido de que especialização para o técnico e profissional perde força em razão da diversificação. No dizer de Saviani (1997, p.40), era uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante, em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Dessa forma, os princípios progressistas defendidos pela comunidade acadêmica se fizeram presentes na nova LDB pelo alargamento do significado da educação para além da escola, da concepção de educação básica e da possibilidade de, como etapa final, o Ensino Médio consolidar e aprofundar conhecimentos do Ensino Fundamental, criando condições, em relação aos alunos, para o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Com isso, essa etapa de ensino se solidifica a partir de uma identidade própria como etapa conclusiva da educação básica podendo se vincular com a educação profissional.

Segundo Silva Júnior (2002, p.223), esse quadro gera a necessidade de integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e ao cambiante mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. A nova LDB possibilita ao indivíduo buscar estudos posteriores como uma concepção de vida, e não meramente o ensino superior, nos termos da Lei, ao contrário da Lei 5692/1971, que enfatizava em seu artigo 1º, que o ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades (do aluno) como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. (BRASIL, 1999, p.73)

Todo esse resgate histórico acerca da legislação educacional brasileira se justifica, em nossa pesquisa, porque concentraremos grande foco às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse mesmo segmento de ensino. Daremos também devida atenção a outros documentos publicados posteriormente, como os PCN's Plus e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Do nosso ponto de vista, ficaria muito difícil o entendimento da natureza dessas orientações legais sem a abordagem do percurso histórico das políticas públicas nacionais, já que a compreensão das determinações do presente se justifica, ou se sustenta, pelo contexto atual, mas também pelo registro do passado.

Compreender a natureza da mudança na educação proposta pelas Políticas Públicas nacionais nos remete ao fato de que há necessidade de clarear o que significa mudança no contexto geral e também no da educação. Inevitavelmente, teremos que levar em consideração a intensidade da resistência para compreendermos o grau de efetivação das mudanças propostas pela LDBEN/1996 e documentos complementares. Nesse sentido, concordamos com o Parecer CNE/CEB número 15/1998 (BRASIL, 1999,73), quando afirma que a LDB, mais do que cumprimento burocrático, é uma convocação que possibilita inúmeros arranjos inovadores. Isso depende de como as instituições vão encará-la.

1.2. As Políticas Públicas para o Ensino Médio

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a gestão pedagógica de escolas particulares de Ensino Médio de Belo Horizonte, pelas vias da coordenação pedagógica, após a promulgação da Lei nº 9394/1996. O estudo se concentrará na prática da coordenação pedagógica, para configurar a situação de escolas particulares em relação às redefinições curriculares, tendo em vista as mudanças propostas pelas novas políticas públicas em educação.

O marco temporal do nosso estudo será o da LDB de 1996, associado ao tempo de cada escola no âmbito da pesquisa. Postas as exigências da Lei em relação ao Ensino Médio e às diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e do MEC, levaremos em conta a data de início de adesão das escolas pesquisadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e outros documentos oficiais complementares. Utilizaremos como marco inicial o ano de 1997, data possível de primeiro contato das escolas com os documentos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, *procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização a educação brasileira* (Brasil, 2002, p.7), para impulsionar, de modo mais eficiente, um processo de democratização social e cultural, como resposta a desafios impostos pela globalização. Por isso, orienta a transformação do Ensino Médio, a partir do seu estabelecimento como etapa conclusiva da Educação Básica.

A intenção de se reiterar a condição do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica com caráter de formação geral é clarificada pela consideração da relatoria do Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE - que sustenta que a implementação das DCNEM será, ao mesmo tempo, um processo de ruptura e de transição, porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, cuja construção requererá mudanças de concepções, valores e práticas. Ainda segundo esse documento, o resultado de uma

reforma tem componentes imprevisíveis que não permitem dizer, com exatidão, como vai ficar o ensino médio no momento em que as DCNEM estiverem implementadas.

O Parecer CEB/CNE número 15/1998 foi fruto da consulta a variadas vertentes de pensadores em educação. Por isso, buscou recolher e elaborar as visões, experiências, expectativas e inquietudes em relação ao Ensino Médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, principalmente entre seus educadores (...) (Brasil, 1999, p.59). Por estar em plena sintonia com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, e por detalhar determinados aspectos que se apresentavam de forma mais sintética no documento original, o Parecer em questão passou a configurar-se como parte normativa das DCNEM. Um exemplo desse detalhamento ocorreu no tratamento dos princípios estéticos, políticos e éticos que inspiraram a LDBEN/1996 e, por consequência, deveriam inspirar os currículos do Ensino Médio. No Parecer, esses princípios tornaram-se a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Segundo o documento anteriormente citado, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, a inventividade, a curiosidade, a afetividade, a leveza, a delicadeza e a sutileza. Nesse sentido, busca integrar a diversão, a alegria e o humor em dimensões consideradas afetivamente austeras, como a escola.

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversão expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca. (BRASIL, 1999, p.76)

A política da igualdade tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania (Brasil, 1999, p.76), o que favorece o combate ao preconceito e à discriminação, o

respeito ao bem comum, a valorização da participação, da solidariedade, do senso de responsabilidade.

A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas convocatórias da igualdade. (BRASIL, 1999, p.78)

A ética, de acordo com o Parecer CEB/CNE no 15/1998, só é eficaz se reconhece que a educação é um processo de construção de identidades comprometidas com a busca da verdade, que se constituem pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade (BRASIL, 1999, p.78). A ética da identidade, portanto, tem como fim mais importante a autonomia, mas também o reconhecimento da identidade do outro, o que desperta o senso de responsabilidade e solidariedade.

O período de interesse dessa pesquisa – que é o tempo de cada escola no âmbito da pesquisa - se justifica pelo que dizem as Disposições Transitórias, no artigo 87, que instituem a “Década da Educação”, no TÍTULO IX, da LDBEN/1996. O tema central da pesquisa – Ensino Médio - se explicita pelas determinações dos artigos 35 e 36¹³ dessa referida Lei, e mais especificamente o inciso I do artigo 36, que abre perspectivas de construção de um currículo que se organizará por áreas de conhecimento e não mais por componentes curriculares isolados.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento da cidadania.

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das possibilidades da instituição.

¹³ Apesar de citação longa, descreveremos os artigos 35 e 36 da LDBEN/1996 detalhadamente em função de sua essencialidade para a compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Esses incisos serão devidamente detalhados pelos artigos 8º, 9º e 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas em 26 de junho de 1998, pela Resolução CEB nº 3/98.

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

O conceito de interdisciplinaridade, dentro do Parecer nº 15/1998/CEB/CNE, ressalta que não se trata de mera justaposição de disciplinas e se deve evitar a diluição dessas disciplinas em generalidades (Brasil, 1999, p.88). Ela faz sentido quando sente-se a necessidade de vários procedimentos para conhecer, aprender, ensinar, o que possibilita explicar, compreender, intervir, mudar e prever algo que uma única visão disciplinar não daria conta. Isso possibilita que os alunos e professores aprendem a ver o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. É nesse sentido que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas; ao contrário, mantém sua individualidade, evidenciando a integralidade do conhecimento para a compreensão da complexidade dos fatos reais.

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Como não há paradigma curricular que dê conta de abarcar todas as disciplinas e suas múltiplas formas de interação, a contextualização, por levar em conta que quase todo conhecimento se vale de uma transposição didática de aspectos da realidade para a adequada apropriação dos alunos na realidade escolar, desloca o aluno de uma postura passiva frente ao conhecimento. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (BRASIL, 1999, p.91) Por ser o trabalho o contexto mais importante da experiência curricular do Ensino Médio, seu adequado tratamento possibilita focalizar muito mais todos os conteúdos desse segmento de ensino, e isso promove mudanças na noção tradicional de educação geral acadêmica e amplia o significado do trabalho para além do ensino profissionalizante. A contextualização do trabalho, no Ensino Médio, é reforçada pelo tratamento do eixo da cidadania, eixo que não se restringe a nenhuma disciplina, da mesma forma que a preparação para o mundo do trabalho.

Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição para aprisioná-la no espontaneísmo e na cotidianidade. (BRASIL, 1999, p.94-5)

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.*
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.*
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.*
- e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.*
- f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.*
- g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.*
- h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.*
- i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.*

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

- a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.*
- b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.*
- c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.*
- d) Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades.*
- e) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações, interpolações e interpretações.*
- f) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos.*
- g) Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do*

mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural.

h) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade.

i) Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar.

j) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

l) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

m) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.

b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.

i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A partir da leitura da citação anterior, é possível notar que os artigos destacados das DCNEM situam como uma novidade a questão do trabalho com a interdisciplinaridade e a contextualização a partir de áreas de conhecimento, a saber: área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com o parecer de 1998 da CEB/CNE (BRASIL, 2002,p.33), a estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes sócio-culturais orientados por uma revisão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica e permita a criatividade institucional no âmbito da autonomia do projeto pedagógico do estabelecimento. Ainda segundo esse documento, a presença das tecnologias em todas as áreas do conhecimento se justifica pela importância que ela adquire na educação geral, não apenas profissional. Nesse sentido, a tecnologia é tema que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (BRASIL, 1999, p.106)

Nas palavras de Cury (2002a, p.194), diretriz (...) aproxima-se da orientação que é, ao mesmo tempo, impulso inicial e rumo geral. Mas aproxima-se também de norte, seja no sentido de superar uma possível desorientação, seja no sentido largo de orientação para um fim. Isso justifica a importância que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio terão na elaboração desta pesquisa, já que, além de indicarem a orientação curricular nacional para o Ensino Médio, definem os limites que situam melhor essa etapa escolar como integrante da Educação Básica.

Essas diretrizes (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) são o modo pelo qual o órgão normativo deu seqüência à normatização da Lei de Diretrizes de Bases no que se refere aos componentes curriculares. (CURY, 2002, p.20)

No Parecer CEB/CNE nº15/1998, aprovado em 01/06/1998, a relatora Guiomar Namó de Mello cita o seguinte verbete do Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, para conceituar diretriz:

Diretriz refere-se a direções físicas quanto a indicações para ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc, no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada a diretriz é mais perene. Enquanto indicação para ação ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e, portanto, sujeita a revisões mais freqüentes (BRASIL, 1999, p.3).

Se concordamos com Cury, citado no Parecer CEB/CNE 15/98 (BRASIL, 2002, p.4), que as diretrizes nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, não são uniformes, não são toda a verdade, que podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser, vislumbramos a riqueza de uma pesquisa que busque retratar o processo de adequação de escolas de Ensino Médio ao que determinam as políticas públicas para a Educação Escolar nesse segmento. Será a partir da aceitação desse conceito de diretriz que tentaremos compreender o sentido do trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos de escolas de Ensino Médio, no que toca a inovadora proposta que considera essencial o trabalho com áreas de conhecimento e os princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propostos pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso para o Ensino Médio, delimitam melhor o que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aparece como proposições gerais. Essa distinção entre a proposta de materialização curricular sugerida pelos PCNEM pode ser melhor entendida em Cury (2002a, p.193), que diz que os textos (oficiais) revelam que os PCN são propostas detalhadas, não obrigatórias, de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania. Ainda segundo esse autor, os conteúdos dos PCN abrigam os conhecimentos referentes à etapa escolar, transmitidos através de componentes curriculares. (CURY, 2002a, p.4)

Os PCN desencadearam um dos debates mais envolventes já visto, entre especialistas, governos, professores e demais interessados no assunto. Os pontos centrais desse debate envolveram de maneira especial o processo de elaboração da proposta e vários aspectos de seu produto tanto no âmbito de sua fundamentação geral, quanto nos referentes às áreas específicas. (CURY, 2002a, p.4)

Os PCNEM detalharão não apenas as bases conceituais para o trabalho com as áreas do conhecimento, mas também o elenco de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma delas. Eles ainda indicam as disciplinas potenciais que poderão constituir cada área. A importância desse novo tratamento do conhecimento, para o qual se voltam as esperanças de uma educação que garanta a preservação da integridade, revela-se no trecho do relatório da Câmara de Educação Básica (1998, p.9).

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. (BRASIL, 1998, p.9)

Após a promulgação da LDBEN em 1996, das DCNEM em 1998 e dos PCNEM em 1999, o Ministério da Educação, dando continuidade ao processo de transformar para melhor o Ensino Médio brasileiro, lança, em 2002, os PCN-Plus. Esses parâmetros, nascidos para complementar os PCNEM, foram frutos das contribuições de professores de todo o Brasil, que enviaram sugestões ao Ministério da Educação, após análise dos PCN de 1999. De acordo com o ex-ministro Paulo Renato Souza, em carta que abre esse documento, “o objetivo deste¹⁴ material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe¹⁵ de apoio na tarefa de desenvolver competências.” (BRASIL, 2002, s/p)

Os PCN-Plus são também orientações sem caráter normativo, e são dirigidos a professores, coordenadores e dirigentes escolares do Ensino Médio, para a formação profissional permanente. Esse documento

¹⁴ Como o trecho foi retirado da carta que apresenta o documento PCN-Plus, o pronome faz referência direta a ele.

¹⁵ O pronome refere-se ao professor, por se tratar de uma carta endereçada a ele.

Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível. (BRASIL, 2002, p.7)

Essas orientações, que reforçam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio lançados em 1999, têm como um dos objetivos centrais, além do já citado, facilitar a organização do trabalho escolar em áreas do conhecimento, explicitando, para isso, a necessidade de articulação das competências gerais para promover os conhecimentos disciplinares e os conceitos que os estruturam. E pretende fazer isso, de forma coerente, por meio de sugestões de práticas educativas e de organizações curriculares.

Os PCN-Plus reforçam ainda a real necessidade de se garantir, no Ensino Médio, não só a articulação dos saberes em áreas de conhecimento e delas entre si, mas também o sentido dos conhecimentos, para o aluno dar conta de se colocar criticamente diante da vida. Isso significa ir além da mera reprodução de dados, da ação de denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:

- *Saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;*
- *Enfrentar problemas de diferentes naturezas;*
- *Participar socialmente, de forma prática e solidária;*
- *Ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e,*
- *Especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.*

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam:

- *Comunicar-se e argumentar;*
- *Defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;*
- *Participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos;*
- *Fazer escolhas e proposições;*
- *Tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender. (BRASIL, 2002, p.9)*

Os PCN-Plus também fazem recomendações importantes acerca da necessidade de revisão do projeto pedagógico das escolas para o alcance dos objetivos propostos, já que faz parte da perspectiva dos jovens brasileiros da atualidade a obtenção de qualificações mais amplas para enfrentar a vida e o trabalho, e os projetos pedagógicos criados há anos não dão conta disso. O texto desse documento deixa claro que “isso exige uma revisão naquela escola que se caracterizava, sobretudo, como preparatória para a educação superior.” (BRASIL, 2002, p.10)

A proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, e reforçada pelos PCN-Plus, em 2002, é a de que, no trabalho por áreas, abre-se espaço formal para se desenvolverem competências e conhecimentos conjuntamente, num processo recíproco de reforço, na busca de superar contradições reais ou aparentes. Por isso, as mudanças propostas cobram, necessariamente, organização de novas práticas, que não mais coloquem o professor como condutor solitário do aprendizado de cada disciplina, e sim agente de ações interdisciplinares que articulem várias disciplinas afins para a promoção de competências gerais.

(...) Assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele. (BRASIL, 2002, p.14)

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria qualquer interesse em redefini-las ou fundi-las, para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida. (BRASIL, 2002, p.15)

Em 2006, o Ministério da Educação, já no Governo Lula, fez chegar às mãos de todos os educadores brasileiros as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento nascido *da ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos*

da rede pública e representantes da comunidade acadêmica¹⁶, para cumprir o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Assim, as OCEM expressam a necessidade, por parte gestores das Secretarias Estaduais de Educação, de melhor compreensão e aprofundamento dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, na tentativa de oferecer alternativas didático-pedagógicas que auxiliem gestores das escolas e professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio.

As OCEM, apesar de apresentarem farto material específico por disciplina, organizam-se por áreas e buscam sempre estabelecer o diálogo necessário entre elas: disciplinas e áreas. Expressam também a clara consciência de que como orientações que são não podem chegar às escolas como prescrição do que dever ser feito; por isso, a análise antecipada de equipes das Secretarias Estaduais de Educação, professores e alunos.

As Orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino (...), e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p.17)

Chamamos a atenção, neste momento da organização de nossa pesquisa, para a necessidade de compreensão de todos os valores apresentados na LDBEN/9.394/1996, e detalhados nos já citados artigos de 3 a 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para o entendimento do itinerário que percorremos em nossa pesquisa junto aos coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas para o objetivo da pesquisa. Além dos PCNEM, esse percurso foi atualizado pelas publicações mais recentes do Ministério da Educação, a saber: os Parâmetros Curriculares Plus e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

¹⁶ Trecho retirado da Carta ao professor, texto de abertura das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

2. O PRIVADO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

A educação escolar é um serviço público cuja base não é o dever da família, nem da iniciativa privada e nem mesmo do Estado. O dever do Estado, em matéria de educação escolar, impõe-se porque há o direito do estudante de aprender. (CURY, 2005a, p.10)

Para melhor compreensão do campo de pesquisa deste projeto – gestão pedagógica no ensino médio de escolas particulares – cumpre esclarecer o conceito de privado, como categoria de análise de educação, contextualizado pelos marcos do século XX. Buffa (2005, p.53) explica que uma categoria de análise é um conceito que nos permite dar uma “arrumação”, um “arranjo” no campo que se quer investigar. Por entendermos que o conceito de privado se constrói na sua correlação com o de público, optamos por abordar esses conceitos conjuntamente, apesar de nosso foco de pesquisa estar centrado no privado.

Segundo Buffa (2005, p.52), as relações entre ensino público e privado se revelam historicamente como conflituosas. Para a autora, essa condição perpassa todo o século XX, mas vai assumindo fisionomias diversas no decorrer da história, já que os protagonistas não são sempre os mesmos. Ainda segundo ela, a delimitação do conceito de público e privado já foi mais delineada em vários momentos da história da educação brasileira, como nos debates havidos nos anos 1930 e depois em 1950-60, em que não havia dificuldade de entendimento do que fosse público e privado: público era o ensino mantido com recursos governamentais, e privado era o ensino mantido por particulares – Igreja, ordens religiosas ou proprietários leigos (BUFFA, 2005, p.60).

Atualmente, embora o Código Civil mantenha, de modo claro, a conceituação jurídica¹⁷ entre público e privado, a compreensão dessas duas categorias de análise em vários campos de atuação das pessoas jurídicas não é tão definida assim, já que a complexidade sócio-econômica de nossos dias trabalha com categorias, como o 3º setor, Organizações Não Governamentais,

¹⁷ Cf. Título II do Código Civil – Lei n. 10.406 de 10.01.2002

instituições de caráter público não-estatal, que revelam uma interpenetração de diversos setores. Na relação entre as Instituições, mesclam-se o público, entendido como o que é destinado ao conjunto da população; o estatal, como o que é mantido pelo Estado; o privado, regido pela lógica do lucro; e enfim, o privado confessional, filantrópico, comunitário.¹⁸ Soma-se a isso, a questão dos financiamentos públicos de instituições privadas e as ações de privatização do ensino público ou projetos, por exemplo, que tentam resolver a falta de vagas na rede pública, principalmente a do ensino superior, com subsídios estatais para alocar alunos em escolas privadas, com bolsas de estudo custeadas pelo Estado ou mantidas por acordos de isenção fiscal para as instituições particulares.¹⁹

Outro fator que colabora para a indefinição atual dos conceitos de público e privado está na identidade deste último com o caráter de liberdade de ensino, que teve várias conotações em diversos períodos da história da educação brasileira. Cunha (1986, p.131-133), citado em Buffa (2005, p.61), esclarece que, no início do século XX, buscava-se a equiparação da escola particular em relação à pública em termos de reconhecimento para efeito de equivalência de certificação; depois, em 1930, a disputa ganhou mais força no âmbito da introdução do ensino religioso nas escolas oficiais; mais tarde, na Constituição 1934, a questão retorna tanto para o financiamento do ensino privado quanto para o ensino religioso. À época, a Igreja Católica apresentava argumentos doutrinários em defesa da liberdade de ensino como forma de assegurar o pluralismo ideológico e combater o perigo do totalitarismo. Mais recentemente, ratificando a importância do ensino privado para a sociedade, os proprietários e dirigentes de estabelecimentos de ensino apresentam argumentos centrados nas inúmeras vantagens do ensino particular quando comparado ao público: o caráter ordeiro do ensino privado, o custo menor do aluno, o duplo pagamento de impostos, a omissão do poder público, o padrão de qualidade (CURY & NOGUEIRA, apud CUNHA, 1986, p.71-82 apud BUFFA, 2005, p.61).

¹⁸ A Constituição Federal de 1988 em seu art. 223 distingue, para os serviços de radiodifusão sonora e de sons e de imagens, *sistemas privado, público e estatal*.

¹⁹ Cf. CF/88 art. 213 par. 1º e art. 150 VI, letra c.

Sanfelice (2005, p.179) esclarece que a terminologia “escola pública” em grande parte da historiografia produzida no Brasil na área da educação foi consagrada erroneamente como sinônimo de escola estatal. Rigorosamente, entretanto, escola estatal não é escola pública, a não ser no sentido derivado pelo qual o adjetivo “público” se relaciona ao governo de um país ou estado: o poder público. A escola estatal não é necessariamente pública quando tomamos o adjetivo “público” na forma de qualificação daquilo que pertence a um povo, a uma coletividade, que pertence a todos, que é comum, aberto a quaisquer pessoas, que não tem caráter secreto, mas é manifesto e transparente.

Ainda segundo Sanfelice (2005, p.179), o Estado, e também a educação estatal, em decorrência das relações complexas que estabelece com a sociedade, pode agir “não necessariamente em função dos interesses comuns”, mas como defensor de interesses privados. Nesse caso, o que é ideologicamente explicitado como público, na realidade, acaba sendo privatizado. No caso de a educação estatal assim se efetivar ela não deve ser denominada pública no sentido acima explicitado, pois não é do interesse comum, do público.

De acordo com Severino (2005, p.31), da colonização à República, a Igreja dominou hegemonicamente a educação no Brasil, produzindo um esvaziamento do significado da categoria “público” no nosso contexto cultural. Segundo ele, há evidente confusão entre educar e evangelizar, bem comum (transcendental) e público; assim, o comunitarismo cristão exime o poder estatal de qualquer iniciativa político-administrativa de uma gestão universalizante de educação.

Da primeira Constituição Imperial Brasileira, de 1824, que cita a instrução primária gratuita aos cidadãos como direito civil, à Constituição de 1891, que não derroga a existência de uma rede oficial, coloca-se o ensino oficial da União como parâmetro de qualquer instituição congênere, sob cuja norma se preservaria a oficialização dos diplomas (CURY, 2005a, p.14). Há que se considerar, em relação a esse período, a descentralização do poder, promovido pelo Ato Adicional de 1834, que delegava às províncias “promover

a educação da mocidade”²⁰, e excluía o governo central do campo da instrução primária e secundária.²¹

Após a proclamação da República, entre 1901 e 1931, o ensino privado passa por períodos de reconhecimento, desoficialização e reorganização. A iniciativa privada não perde a liberdade de atuação junto ao ensino, mas ela é regrada pelos institutos da concessão e equiparação, sendo controlada e fiscalizada pelo Conselho Superior do Ensino. (CURY, 2005a, p.15).

A República, em que pesem seus alegados fundamentos positivistas, não significou a marca de uma ruptura inovadora na política educacional exceto a proibição do ensino religioso nas escolas públicas. Temos, então, nesse período, a afirmação da categoria do público como categoria, mas mediada pelos Estados na política educacional. Mas, nessa altura, não ocorre uma afirmação extremada do privado, pois essa dimensão se concentra em um processo seletivo e elitista muitas vezes diluído sob a figura do comunitarismo cristão (SEVERINO, 2005, p.32).

No período de 1931 a 1961, o ensino privado passa por ciclos de progressivo reconhecimento legal, já que as políticas públicas, traduzidas em leis, decretos e Constituições (1934, 1937 e 1946) reconhecem a liberdade de ensino em todos os graus de ensino e ramos. Com o avanço do capitalismo, da industrialização e da urbanização, e com a formação de uma classe média e impregnação do liberalismo político-econômico na dimensão pública para a condução as políticas sociais e educacionais, o Estado é chamado a desempenhar papel relevante e central no sistema de ensino.

A partir de 1930, segundo Severino (2005, p.33), o Estado brasileiro consolida-se e implanta o sistema público de ensino mesmo com resistência da Igreja de que são provas os conflitos entre 1930-1934, após a Constituição Federal/46 e na tramitação do projeto da LDB de 46 à LDB de 61. Esses conflitos acabam posicionando a Igreja e depois o empresariado favoravelmente à implantação e manutenção de um modelo privado de gestão educacional. Com a entrada mais forte em cena de um outro grupo de atores - os empresários da educação -, grupo que se tornará hegemônico a partir de 70, graças às conseqüências do Regime Militar no país em 64, dar-se-á o delineamento final desse período.

²⁰ A esse respeito, ver CHIZZOTTI (2005)

²¹ Outros dados, buscar também SUCUPIRA (2005) e CURY (2005)

A Constituição de 1937, por exemplo, assinala que, no dever de educar, o Estado se torna subsidiário do dever primário e natural da família e dos pais; a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 diz que não haverá diferença de direitos entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos. (CURY, 2005a, p.18-9)

Severino (2005, p.33), em relação à década de 1960, diz que o Estado militar, instaurado em 64, altera o sentido da categoria “público”, que fica reduzida meramente à burocracia estatal; o civil passa a estar identificado com o mercadológico. Assim, segundo Severino, toda a vida social passa a ser medida e marcada pelo compasso das transações comerciais, do que não escapa nenhum setor da cultura, nem mesmo a educação.

De 1964 a 1996, o ensino privado passa por novo período de reconhecimento e de regime de autorização. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, assinalam a coexistência de instituições públicas e privadas, desde que a liberdade de ensino à iniciativa privada atenda ao “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; a autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; a capacidade de autofinanciamento²²”.

Submetidas aos parâmetros legais, os atos e diplomas das instituições privadas terão a mesma validade que a dos emanados de escolas oficiais, já que o ensino privado é considerado um serviço público autorizado, de acordo com o artigo 209 da Constituição e art. 7º da LDB (CURY, 2005a, p.23-6).

Para Severino (2005, p.39), partindo do ponto de vista de que a sociedade brasileira atual ainda se apresenta, em muitos campos, bastante desarticulada e fragmentada, e considerando que então o Estado assume papel importante na condução da vida da própria sociedade, foram pequenos os avanços realizados pela nova LDB, de 1996. Na verdade, esta Lei continua totalmente comprometida com a dicotomia público/privado, disfarçando mal sua verdadeira opção. Ao mesmo tempo em que formula conceituações e diretrizes para a educação pública, com relação à educação conduzida por

²² Art. 7º da LDBEN/1996

entidades privadas, consagra sua autonomia, de fato. As exigências parecem ficar exclusivamente com o ensino estatal.

Ainda para o citado autor, o texto da lei é pouco explícito e não formula de modo efetivo exigências à rede privada no sentido de se comprometer com o projeto educacional de interesse para toda a população, já que não se trata mais de uma concessão e sim de autorização²³.

Embora falando do sistema público oficial, o texto da lei se aplicaria igualmente ao sistema privado, mas quando se trata de exigências mais rigorosas especificamente para as instituições privadas, cabe a elas cumprir apenas as diretrizes gerais, mais amplas e, por isso mesmo, genéricas, pouco detalhadas. Isto salta aos olhos mesmo aos mais desatentos, no caso do ensino superior (art.43-57 da LDB). (SEVERINO, 2005, p.39)

Para Severino (2005, p.33-4), hoje, a questão se põe entre o esvaziamento da dimensão pública, da minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas das leis do mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado e o crescimento desse último. Ocorre forte ímpeto privatizante, de traçado explicitamente neoliberal. A oferta de educação, assim como dos demais chamados serviços públicos, é um dentre outros empreendimentos econômico-financeiros a ser conduzido nos termos das implacáveis leis de mercado.

2.1.Delimitação do Lócus de Pesquisa

Segundo Negreiros (2002, p.42), as escolas particulares de Belo Horizonte estão ligadas à 42ª Superintendência Regional de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação. Como é a instância em que todas as escolas são obrigadas a apresentarem os Regimentos Escolares e as Propostas Pedagógicas, a SEE-MG é a fonte primeira dos dados que se

²³ A esse respeito, ver CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores associados, 2005

relacionam não apenas ao estado de Minas Gerais, mas também a Belo Horizonte, lócus de nossa pesquisa.

Utilizaremos, para compor um quadro geral da educação privada, vários dados retirados do Censo Escolar 2005 e 2006, alocados no site do Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a Educação Básica no país. Por isso, muitas das tabelas que aqui apresentaremos têm como fonte os dados retirados site desse órgão. Obtivemos, como já foi anunciado, dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e também da Secretaria Municipal de Educação, ambos alocados nos respectivos portais eletrônicos do Governo do Estado de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Como nosso foco é o estudo das escolas particulares de Ensino Médio em Belo Horizonte, apresentaremos levantamentos gerais da educação básica nacional, associados aos dados do estado de Minas Gerais e, por fim, os de Belo Horizonte. Em muitos momentos, números das escolas públicas estarão lado a lado com os das escolas particulares, objeto de nossa pesquisa.

O Censo Escolar coleta anualmente informações sobre a educação básica em todos os seus níveis e modalidades, a partir de formulários distribuídos a diretores dos estabelecimentos de ensino, para compor um retrato da educação básica do país. Coleta-se amplo conjunto de informações, que são desagregadas e, em seguida, agrupadas por níveis e modalidades de ensino, dependência administrativa das escolas e unidade de federação. São informações vitais para pesquisa, formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais para a União, os Estados e Municípios.

Mesmo antes de finalizar a computação de todos os dados do Censo, o Inep antecipa informações preliminares para orientação de gestores educacionais e de políticas para a educação. Para esta pesquisa, nós nos valeremos somente dos dados finais, por entendermos que neles já estão incluídos o que chamamos de preliminares. Apresentaremos inicialmente o quadro geral comparativo de matrículas no Brasil, em Educação Básica, que resgata números de 2003, 2004 e os relaciona com 2005. Em seguida, abriremos os dados referentes a Minas Gerais e Belo Horizonte. Nos dados da cidade de Belo Horizonte, apresentaremos também dados do Enem 2006, o

Exame Nacional do Ensino Médio, que tem trazido, publicamente, desde 2005, informações relevantes para a avaliação da efetividade de aprendizagem dos alunos. Incluímos esses dados, nesta pesquisa, por acreditarmos que, neste momento, eles são vitais para o entendimento da gestão pedagógica das escolas privadas de Ensino Médio de Belo Horizonte.

Tabela 1

Tabela 1 - Educação Básica – total
Número de matrículas por dependência administrativa

	Brasil	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	55.265.848	23.513.901	105.469	24.711.657	6.934.821
2004	56.174.997	24.172.326	96.087	24.927.981	6.978.603
2005	55.768.890	23.391.705	98.737	25.262.431	7.011.017

Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_10.htm

Tabela 2

Ensino Médio
Número de matrículas por dependência administrativa

	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	9.072.942	7.667.713	74.344	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	7.800.983	67.652	189.331	1.111.391
2005	9.032.320	7.686.545	68.651	182.067	1.095.057

Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_10.htm

Ao analisarmos os dados das duas tabelas anteriores, observamos que, quando se fala da Educação Básica, notamos que há equilíbrio na distribuição de matrículas entre o Estado e o Município. No entanto, quando analisamos somente os dados referentes ao Ensino Médio, o Estado apresenta os maiores números, em função da sua responsabilidade direta em relação a esse segmento, seguido da oferta das escolas privadas, que ocupa lugar significativo em relação ao atendimento a esse nível de ensino. O número de matrículas das escolas privadas de Educação Básica representa 12% do total de matrículas do país, e esse percentual tem se mantido,

conforme os dados da tabela 1. O mesmo acontece com o número de matrículas do Ensino Médio, que repete a mesma correlação, ficando também nos 12% do montante nacional. Os dados de 2004 crescem na Educação Básica estadual, municipal e privada em função da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Estudos feitos por Filocre e Riani (2006), em relatório para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a partir de vários indicadores, principalmente, os dados do Censo Escolar/2005 do Ministério da Educação e das pesquisas domiciliares do IBGE, registram números que nos permitem comparar a matrícula efetiva na Educação Básica e Profissional no Brasil e em Minas Gerais. A partir desses dados, filtramos outros também do mesmo Censo para configurarmos a oferta educacional na cidade de Belo Horizonte. As tabelas a seguir registram que o Ensino Médio privado, em 2005, representa 11% do total do Estado de Minas Gerais e 19% do montante da cidade de Belo Horizonte.

Tabela 3 - Matrícula Efetiva na Educação Básica e Educação Profissional - Brasil e Minas Gerais – 2005

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA	Educ. Profis.	Total
Brasil	7.205.013	33.534.561	9.031.302	378.074	5.615.409	707.263	56.471.622
MG Total	566.573	3.407.983	935.300	58.635	282.327	86.168	5.336.986
Estadual	14.035	1.695.968	792.985	9.107	179.418	4.376	2.695.889
Federal	224	2.771	9.206	-	246	15.617	28.064
Municipal	352.651	1.470.839	30.520	2.824	81.287	4.683	1.942.804
Privada	199.693	238.405	102.589	46.704	81.287	61.492	730.170

Fonte: MEC/INEP / SEEMG

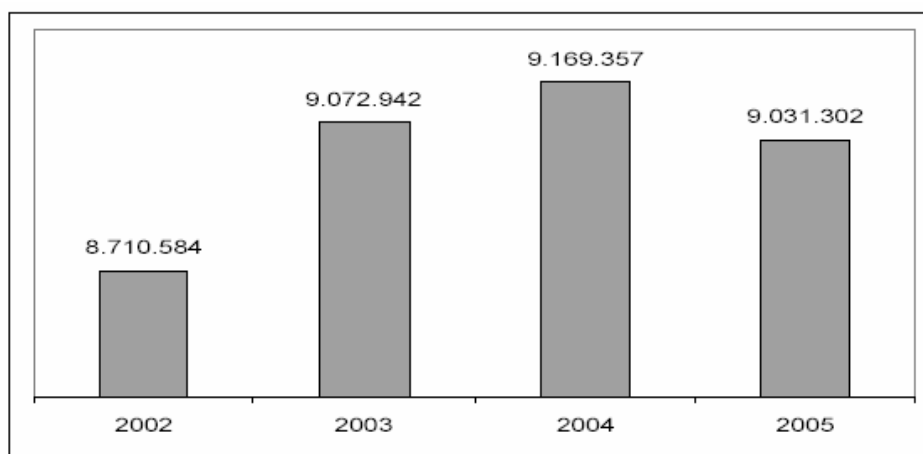
<http://www.educacao.mg.gov.br>

Tabela 4 - Matrícula Efetiva na Educação Básica e Educação Profissional – Belo Horizonte – 2005

	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Educação Profissional	EJA presencial	EJA Semi-presencial
Total	56.689	363.099	138.329	4.769	18.716	19.569	5.230
Estadual	6.328	154.091	94.827	2.053	751	2.583	4.932
Federal	0	1.046	1.195	0	3.316	157	0
Municipal	10.874	143.608	16.486	508	0	11.478	0
Privado	39.487	64.354	25.821	2.208	14.649	5.351	298

Fonte: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm

Gráfico 1: Evolução da Matrícula Efetiva no Ensino Médio – Brasil, 2002 a 2005



Fonte: MEC/INEP

Fonte: <http://www.educacao.mg.gov.br>

Os dados finais do Censo 2006 evidenciam que, em comparação a 2005, houve decréscimo da matrícula na Educação Básica em 0,9%, o que corresponde, em números absolutos, a 529.740 alunos. Esse comportamento é desigual em cada etapa, níveis e modalidades de ensino. Foram contabilizados 55,9 milhões de matrículas em 203,9 mil estabelecimentos educacionais: 44,8% são estaduais e 41,7% são municipais.

O movimento das matrículas no Ensino médio, especificamente, apresenta variações regionais, com decréscimo nas regiões Sudeste e Sul, e crescimento no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2006, a rede estadual continua a responder pela oferta de 85,15% das vagas no Ensino Médio,

mesmo com queda de 1,3% (124.482 matrículas) em crescimento de 5,3% na oferta de educação profissional (37.427 matrículas).

O número de matrículas de Educação Básica no Brasil e em Minas Gerais em 2006 aparece registrado na tabela abaixo e sinaliza que Minas Gerais concentra 10% do total de matrículas de Ensino Médio do Brasil, um índice ligeiramente superior ao percentual total de matrículas em toda a Educação Básica, que chega bem próximo dos 10% .

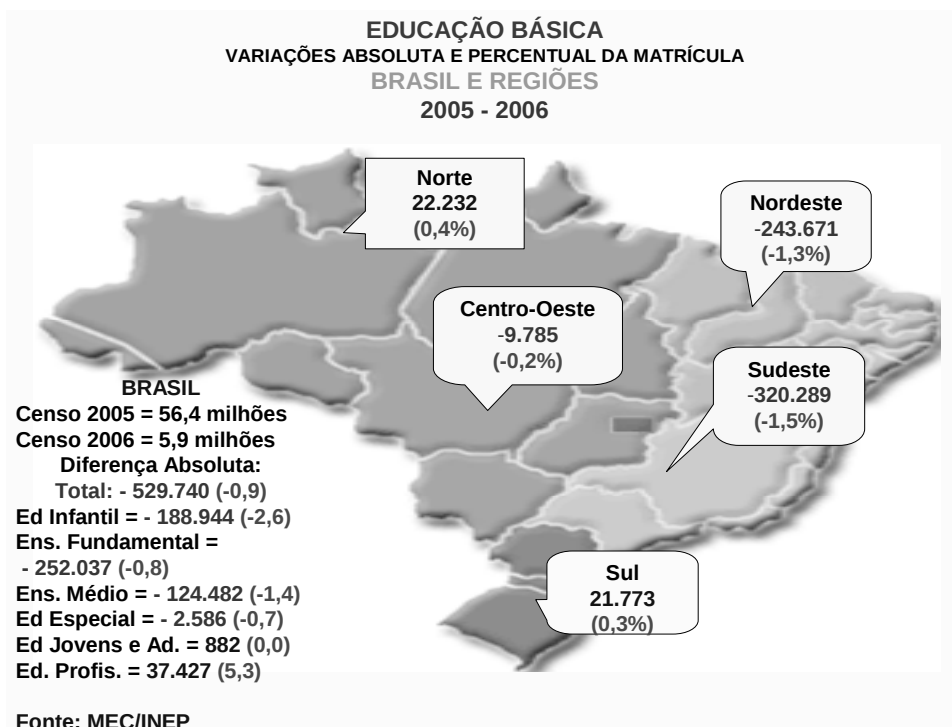
Tabela 5 - Matrículas na Educação Básica – 2006 – no Brasil e em Minas Gerais.

	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA	Educação Profissional
Brasil	55.942.047	7.016.095	33.282.663	8.906.820	375.488	5.616.291	744.690
Minas Gerais	5.258.741	557.358	3.343.922	899.730	54.034	317.260	86.437

Fonte: MEC/INEP/DEEB - Censo Escolar 2005 e 2006

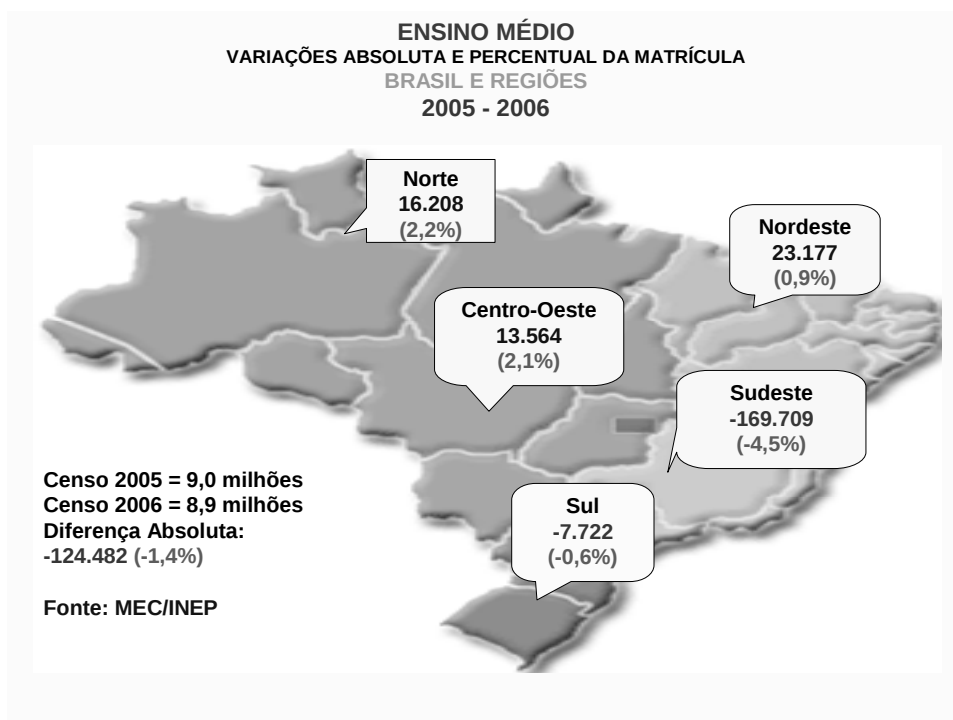
A comparação entre os dados 2005 e 2006 pode ser visualizada nos mapas a seguir.

Mapa 1



http://www.inep.gov.br/impressao/noticias/censo/escolar/news07_02.htm

Mapa 2



http://www.inep.gov.br/impressa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm

Outros dados extremamente relevantes para a configuração do nosso lócus de pesquisa são os apresentados pelo ENEM/2006, Exame Nacional do Ensino Médio. Eles favorecem à nossa pesquisa situar melhor os resultados acadêmicos das escolas particulares de Belo Horizonte. Nacionalmente, participaram desse exame 2.784.192 estudantes, na maior edição desse exame desde a sua criação. Alunos que estudaram somente em escola pública obtiveram média 34,94 na prova objetiva e 51,23 na redação, enquanto os alunos que declararam ter estudado somente em escolas particulares tiveram média 50,57 na prova objetiva e 59,77 na redação.

A tabela a seguir apresenta dados obtidos por alunos da rede privada no Brasil, em Minas Gerais. Os dados das escolas privadas de Belo Horizonte em comparação com as do Brasil e do Estado aparecem na tabela 7, e revelam que os resultados das escolas privadas da cidade são superiores em relação ao Estado e este em relação ao país. Esses dados referem-se somente a escolas regulares.

Tabela 6 – Desempenho ENEM 2006

Desempenho médio na parte objetiva da prova do Enem 2006, por situação em relação ao Ensino Médio e tipo de escola que cursou, segundo a Região e Unidade da Federação					
Região/UF	Total			Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio	
	Geral (1)	Concluintes	Egressos	Somente em escola pública	Somente em escola particular
Brasil	36,90	35,52	38,14	34,94	50,57
Sudeste	38,85	37,04	40,24	36,35	52,75
Minas Gerais	39,03	37,73	40,13	37,34	53,36
Desempenho médio na redação do Enem 2006, por situação em relação ao Ensino Médio e tipo de escola que cursou, segundo a Região e Unidade da Federação					
Brasil	52,08	50,72	53,40	51,23	59,77
Sudeste	52,44	51,19	53,47	51,52	59,88
Minas Gerais	53,06	51,81	54,13	52,36	60,29

<http://mediasenem.inep.gov.br/resultado.php>

Tabela 7²⁴ - Notas Médias ENEM 2006

Notas Médias do Enem por Município e por Escolas dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2006				
UF: Minas Gerais Município: BELO HORIZONTE Localização: Urbana Rede de Ensino: Privada Dep. Administrativa: TODAS Modalidade de Ensino: Ensino Regular	Médias			
		BRASIL	MINAS GERAIS	MUNICÍPIO
	Média da Prova Objetiva	47,895	52,258	56,523
	Média Total (redação e prova objetiva)	53,761	56,394	58,627
	Média da Prova Objetiva com correção de participação	47,558	51,855	55,978
	Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	53,505	56,105	58,249

²⁴ As diferenças dos resultados da Tabela 7, em relação à Tabela 6, deve-se ao fato de que na 7 só há resultados de escolas regulares, excluindo-se as profissionalizantes.

<http://mediasenem.inep.gov.br/resultado.php>

A tabela 8 apresenta o total de estabelecimento que ofertam Ensino Médio na cidade de Belo Horizonte. O total de estabelecimentos da rede privada corresponde a 42% do total de escolas da capital. Isso sinaliza, para esta pesquisa, a importância do papel da rede privada de Ensino Médio no contexto da cidade.

Tabela 8 - Escolas de Ensino Médio em Belo Horizonte em 2006

Região Metropolitana ²⁵	Total	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
A	103	0	39	10	54
B	83	1	41	7	34
C	60	2	33	9	16
Total Geral	246	3	113	26	104

Fonte: SEEMG - <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema>

Os dados do ENEM 2006 revelam que 81 escolas particulares de Ensino Médio de Belo Horizonte participaram do Exame, sendo que 19 delas ficaram sem conceito, porque apresentaram menos de 10 participantes. Comparando esses dados com os da tabela 8, notamos que somente 4 estabelecimentos não fizeram as provas do ENEM 2006, o que nos sinaliza a importância que a rede privada tem dado a esse instrumento de avaliação nacional que, desde 2005, tem divulgado os resultados totais dos alunos de cada escola como resultado sistêmico. Essa dinâmica de publicação dos resultados, que gera um “ranking” por vezes perverso, tem mobilizado as escolas particulares de Belo Horizonte a se inscreverem no ENEM, mesmo que a principal Universidade Pública Federal do Estado e a maior universidade privada de Belo Horizonte não utilizem seus resultados para

²⁵ A região metropolitana de Belo Horizonte é dividida, na apuração de dados da SEEMG em três regiões metropolitanas. As regiões B e C englobam exclusivamente a capital; a A engloba a grande BH. Por esse motivo, foram excluídos dessa região os dados de Brumadinho, Caeté, Sabará, Nova Lima e Santa Bárbara, preservando-se somente os dados da capital.

efeito de composição de média no seu processo seletivo. Esse é o quadro em que se localizam as três escolas pesquisadas por nós.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO

3.1. Clareando a Função do Coordenador Pedagógico

O foco nas ações de gestão do coordenador pedagógico ou de profissional responsável pela condução do trabalho pedagógico na escola é essencial à compreensão do nosso objeto de pesquisa, porque, a nosso ver, ele é o principal agente interno da escola responsável por traduzir, em prática organizada, com os docentes, o que determinam a LDBEN/1996 e as DCNEM, e sugerem os PCNEM, os PCN Plus e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Acreditamos ainda que a nossa escolha de filtrar a gestão pedagógica pelo contato com o coordenador se justifica, porque, de modo geral, esse profissional desempenha papel de extrema relevância para a construção de “edifícios diversificados sobre a mesma base”, expressão empregada também no Parecer CEB/CNE 15/98 para explicar a liberdade que os sistemas de ensino terão para se organizar, nos termos da Lei, a partir de um dos eixos ordenadores da LDBEN/1996: a flexibilidade.

Maldonado (2003, p.6), ao resgatar breve histórico da supervisão pedagógica em Minas Gerais, nos dá orientações esclarecedoras da natureza do fazer desse profissional que, em nossa pesquisa, estamos chamando de coordenador, já que é a terminologia mais usual no ambiente das escolas privadas. Segundo ela, a função nasce com a atribuição de aplicação, controle e fiscalização de normas estabelecidas por instâncias superiores, porque o precursor da função supervisora foi a de Inspetor Técnico, criada no ano de 1906, cuja principal atribuição era a de controlar a função docente. Por isso, historicamente, a função da supervisão esteve atrelada à autoridade sobre o corpo docente pelos atributos da inspeção. O termo “supervisão pedagógica” só vai ser adotado a partir de 1957, com a implantação do PABAE²⁶ em Belo Horizonte. Até esse momento, segundo Maldonado (2003, p.7) os cursos de Pedagogia formavam o pedagogo generalista que coincidia com o técnico em

²⁶ Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

educação, com várias funções na escola, sem ser nenhuma delas bem definidas²⁷. Somente em 1969, com a reformulação dos cursos de Pedagogia, instituíram-se as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação.

Maldonado (2003, p.8) evidencia também que, apesar da reformulação do curso de pedagogia, a profissão de supervisor careceu de fundamentação e regulamentação, aspecto reforçado pela Lei 5692, de 1971, que não obrigou os sistemas de ensino a incorporarem a função supervisora. Acaba por se constituir, nesse cenário, como uma profissão burocrata, que não decide, não executa, mas controla o trabalho dividido e fragmentado do professor, a distância, já que favorece também o distanciamento da decisão e da execução.

A divisão do trabalho promove o distanciamento entre as etapas de concepção e execução do ensino, assim como a hierarquização das funções no meio educacional, colocando o supervisor numa função de controle. A utilização da técnica, na escola, de forma descontextualizada, mais serviu ao supervisor como forma de controle do que como um meio de orientação à atuação pedagógica junto ao professor.

Distante do pedagógico, o principal desafio do Supervisor, proposto no surgimento da profissão, era controlar o trabalho do professor. A profissão, estrategicamente implantada, espelha o pensamento político da época, conforme Júnior (1997, p.93): “Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.”(MALDONADO, 2003, p.8-9)

O tecnicismo que envolve o processo de configuração da atuação do supervisor pedagógico compromete seu tempo de trabalho muito mais voltado para a parte administrativa e organizacional da escola, em detrimento do pedagógico. Isso gerou, nos anos finais da década de 1970, descrédito generalizado em relação à função, despertando sentimentos de repulsa pelo especialista. (MALDONADO, 2003, p.10). Os anos de 1980 trazem muitas polêmicas em torno da necessidade dessa função nas escolas, mas, na sua ausência, de acordo com Rangel, citado em Ferreira (2000),

Concluiu-se logo que era na práxis que o conhecimento do Supervisor tinha justificativa. A prática pedagógica necessitava de um poder articulador, pois permanecia a demanda por um profissional que

²⁷ A autora em questão se vale do pensamento de Saviani, citado no livro “Supervisão Educacional para uma escola de qualidade, organizado por Naura Syria C. Ferreira (2003).

executasse um trabalho entre os professores, cuja ênfase deveria estar na interdisciplinaridade e na forma democrática de trabalho.

A década de 90 assiste, então, à redescoberta da Supervisão, apontada como um dos instrumentos necessários à “mudança” nas escolas. Contudo, a educação, como aparelho de um sistema político, ainda enxerga na figura do supervisor, um “mero intermediário na implantação de novas propostas curriculares amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais”. (RANGEL IN FERREIRA org. 2000, apud MALDONADO, 2003, p.12)

De acordo com Maldonado (2003), a ação do supervisor passa a ter natureza essencialmente aglutinadora e impulsionadora de um grupo diversificado de profissionais, em relações profissionais ambientadas pela participação democrática e solidária. O papel do supervisor, portanto, “(...) *não era mais de subordinação à autoridade e de controle da qualidade do serviço educacional, mas de intérprete de uma realidade em constante transformação.*” (MALDONADO, 2003, p.13)

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a gestão democrática muda a configuração das relações de trabalho no interior das escolas, pois estimula a interação entre os atores da cena escolar. Com isso, os papéis do supervisor e do professor passam a ser complementares, na busca da qualidade do trabalho pedagógico. (MALDONADO, 2003, p.13)

Na tentativa de configurarmos melhor as funções de um coordenador pedagógico na escola, e aproximarmos a realidade das escolas pesquisadas ao ambiente das escolas privadas, utilizamos a descrição funcional ²⁸ com a qual trabalhamos durante vários anos no Colégio Pitágoras de Belo Horizonte, que, em linhas gerais, aponta as seguintes funções de um coordenador pedagógico. Não queremos, com isso, limitar o que representa o coordenador no universo da escola, mas apenas apresentar uma plataforma funcional mínima que clareie o ponto inicial de nossa pesquisa.

Papel do Coordenador Pedagógico:

- *Responsabilizar-se, pedagogicamente, na unidade onde atua, pela implementação do Projeto Pedagógico;*
- *Viabilizar a qualificação pessoal e profissional do professor e participar dos processos de avaliação e seleção do mesmo;*

²⁸ Essas anotações configuram o Regimento Escolar da Instituição.

- *Analisar, mediar, acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem de sua unidade, buscando estratégias de aprimoramento do trabalho de sua equipe;*
- *Refletir junto aos professores sobre suas práticas pedagógicas, sugerindo novas alternativas pedagógicas com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas;*
- *Acompanhar o processo do Conselho de Classe da unidade;*
- *Registrar os dados e os resultados dos processos sob sua responsabilidade, utilizando as ferramentas da qualidade para monitorar o desempenho global;*
- *Acompanhar as atividades desenvolvidas pelo SOE, integrando as suas ações às finalidades educativas do Projeto Pedagógico;*
- *Assegurar a interação dos coordenadores de conteúdos curriculares à realidade da sua unidade escolar;*
- *Acompanhar o desenvolvimento dos planejamentos das diversas disciplinas, propondo atualização e ajustes de acordo com as necessidades da comunidade escolar e demandas legais.*

Essa descrição de funções é ratificada pela Classificação Brasileira de Ocupações, a CBO, que caracteriza a função dos coordenadores pedagógicos (incluídos no mesmo grupo funcional dos orientadores educacionais, pedagogos, psicopedagogos, supervisores de ensino) como aqueles que

Implementam a execução, avaliam e coordenam a (re)construção do Projeto Pedagógico de escolas de Educação Infantil, de Ensino Médio ou Ensino Profissionalizante com a equipe escolar. No desenvolvimento das atividades, viabilizam o trabalho pedagógico coletivo e facilitam o processo comunicativo da comunicação escolar e de associações a ela vinculadas. (CBO, 2005)

Souza (2003, p.93-5), em artigo em que tece considerações e reflexões acerca do papel do coordenador pedagógico, a partir de suas experiências nos quase últimos vinte anos, afirma que o ato de coordenar implica, necessariamente, o fato de lidar com grupos. Para a autora, a natureza relacional do coordenador reforça nele a necessidade do desenvolvimento de competências gerais relacionadas à organização, à orientação e harmonização para o trabalho em grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar.

Observe que o significado de coordenar já traz em si certa complexidade, que difere em muito de outras funções, pela diversidade de relações que envolve. Isso sem considerar essa função exercida no espaço escolar, no qual os grupos se caracterizam pela diversidade, os tempos são entrecortados pelas rotinas de sala de aulas, as interações são múltiplas... (SOUZA, 2003, p.95)

No contexto relacional da função do coordenador, esse profissional se depara, com frequência, com o fato de que cabe a ele o gerenciamento das ações pedagógicas para a convivência com o novo; por isso, Souza (2003, p.99) evidencia que um dos grandes desafios do coordenador é encontrar a exata dimensão de abertura à novidade sem que se perca a identidade da escola e sem que a possibilidade do novo se dilua nas queixas dos professores que são demandados, a todo momento, a assumir, executar e se apropriar de uma grande quantidade de inovações de concepção e práticas pedagógicas com as quais não se identificam e muito menos dominam.

Não cabe a ele (o coordenador), apenas, o planejamento, a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico, mas, paralelamente a isso, a atividade diagnóstica, em seu sentido amplo, de análise da instituição. Para tanto, o coordenador, ou qualquer gestor institucional deve desenvolver uma capacidade de entendimento das relações interpessoais que extrapole o conhecimento específico sobre as dimensões política e cognitiva no processo educativo. É fundamental uma perspectiva de leitura da dimensão afetiva, de interpretação dos conflitos. Dessa forma, poderá propor estratégias que, de um lado, sejam condizentes com a finalidade explícita da instituição e, de outro, levem em conta suas finalidades implícitas. (ARCHANGELO, 2003, p.142)

Orsolon, (2003, p.19) esclarece que o coordenador é, como tantos outros, mais um dos atores que compõem o coletivo da escola. Por isso, para coordenar e direcionar suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá de forma isolada, mas num coletivo que se faz mediante a articulação dos demais atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Ela ainda clarifica, por meio de citação de Placco (1994, p.18)

que a ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política desse profissional e se concretizam em sua atuação. (ORSOLON, 2003, p.19)

Orsolon (2003, p.19), ainda citando Placco (1994, p.18), vale-se do termo sincronicidade para falar da necessária relação/interação do professor e do coordenador em suas práticas. Para a autora, sincronicidade é o movimento que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo.

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. (...) Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. (ORSOLON, 2003, p.20)

Orsolon (2003, p.25) sintetiza as várias ações/attitudes do coordenador capazes de desencadear mudanças no professor, contempladas nos processos de formação continuada, uma das estratégias possíveis para o coordenador atuar como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas:

a) promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar: quando professores percebem movimentos de organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança;

b) realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares: o coordenador, como um dos articuladores desse trabalho (coletivo), precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas idéias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências;

c) mediar a competência docente: o coordenador media o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor no planejamento e execução de um projeto de formação continuada;

d) desvelar a sincronicidade de professor e torná-la consciente: possibilitar ao professor novas leituras sobre o seu fazer. A intervenção do coordenador pode se dar no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade de transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade;

e) investir na formação continuada do professor na própria escola: condições para que o professor faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si mesmo;

f) *incentivar práticas curriculares inovadoras: a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. O professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se;*

g) *estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente: alunos como um dos agentes mobilizadores da mudança do professor; tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos; o professor vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança;*

h) *criar oportunidade para o professor integrar sua pessoa à escola: fragmentação do professor, entrecruzamento das trajetórias pessoal (o que ele é) e profissional (o que ele realiza);*

i) *procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor: exigência de que o coordenador esteja em sintonia com contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua. Subsídios para o planejamento do coordenador; diagnóstico do desejo dos professores, situação propícia para realizar ações no sentido da transformação ;*

j) *estabelecer parceria de trabalho com o professor: uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores, possibilita tomada de decisões para o alcance de metas, respeito ao ritmo do professor. Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co-visionar”.*

k) *propiciar situações desafiadoras para o professor: provocar a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações. (ORSOLON, 2003, p 25)*

Orsolon (2003) ainda explicita a relevância do papel do coordenador como um dos agentes de transformação da/na escola, atribui a ele o importante papel de desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, no sentido de possibilitar a reflexão crítica da prática do professor, que o movimenta para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/por ela suscitados. (ORSOLON, 2003, p.26)

Entendendo que o papel do coordenador está intrinsicamente relacionado à gestão de processos de mudanças constantes, Orsolon conclui:

Viver num cenário de mudança não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceria de trabalho. Trabalhar no sentido do “ainda não”, do “por vir” nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. (...) O coordenador/educador será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por conseqüência, a realidade. (ORSOLON, 2003, p.26)

4. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta parte do trabalho, no que se refere aos representantes de cada escola, em suas falas, pretende ser um retrato fiel do que se apurou nas entrevistas realizadas e na verificação de documentos oficiais da escola, mas foi elaborado pelo autor deste estudo, a partir de sua percepção.

4.1. Pesquisa com as Escolas

As escolas pesquisadas possuem tempo de atuação em educação básica e trajetórias diferenciadas em muitos aspectos e semelhantes em outros. Isso denota, para nós, pontos relevantes de análise comparativa.

Em relação ao tempo de atuação na área educacional, a mais antiga entre as escolas em estudo, a escola Alfa, com 36 anos de existência, é a que apresenta também estrutura funcional mais complexa e maior amplitude de atendimento, pois, além da unidade pesquisada, é constituída por um sistema escolar²⁹ e por uma Rede de Ensino³⁰. Apesar de, em nossa pesquisa, a unidade da escola Alfa ser considerada de tamanho mediano, pois possui, no Ensino Médio, 230 alunos distribuídos em seis turmas (média de 2 salas por série), integrados aos outros 600 alunos da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental, ela, em alguns aspectos, será analisada como uma unidade que pertence a um sistema, porque isso influi diretamente em sua gestão pedagógica. Levaremos em conta ainda a sua relação com uma Rede de Ensino, já que muitos dos seus profissionais determinam as orientações gerais para todas as escolas integradas a essa rede, e também porque o material didático utilizado é o mesmo. A escola Alfa, além de ser a mais antiga das três escolas pesquisadas, é a que mantém, até o momento da pesquisa, menor alteração em sua estrutura inicial em relação à adoção dos segmentos de Educação Básica, já que ainda trabalha com turmas da Educação infantil às do Ensino Médio.

²⁹ Por sistema, nos referimos ao conjunto de escolas próprias da Escola Alfa. Cf. página 26

³⁰ Por Rede de ensino, nos referimos ao conjunto de escolas integradas ao sistema, por contrato de prestação de serviços: compra de livros didáticos e consultoria pedagógica. Cf. página 26

Nesse sentido, quando comparamos o histórico da escola Alfa com a escola Beta, que tem apenas 13 anos de fundação, e é a que possui o maior Ensino Médio entre as escolas pesquisadas, percebemos que tempo de atuação e complexidade de estrutura têm relação direta entre si. Atualmente, na escola Beta, são, no Ensino Médio, aproximadamente, 700 alunos, divididos em 12 turmas, com uma média de 4 salas por série, numa estrutura que só acolhe a esse segmento de ensino, pois foram desativados a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda quando a escola funcionava em outro local.

Já a escola Gama, a mais jovem dentre as pesquisadas, com 9 anos de existência, e com apenas 6 de trabalho com o Ensino Médio, diferencia-se da trajetória das outras duas escolas, porque tem alterado a sua estrutura funcional como resposta ao seu crescimento. Ela será por nós considerada a menor delas, pois possui 115 alunos, distribuídos em quatro turmas, numa média de pouco mais de uma turma por série.

Todas as três escolas, historicamente, passaram por uma fase inicial de crescimento, no sentido de abarcarem todos os segmentos de Educação Básica, cada uma seguindo os movimentos de demanda do seu público de usuários. Tiveram inícios diferentes e mantém, na atualidade, focos também diferenciados de trabalho.

A escola Alfa começou pelo segmento de Pré-vestibular, mas, em pouco tempo, teve que trabalhar com todas as séries de Educação Básica, porque assumiu, três anos depois de sua fundação, uma escola inteira, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Não houve, portanto, a graduação de implantação vista no histórico das escolas Beta e Gama. A escola Beta começou suas atividades nas séries finais do Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª série, mas, rapidamente, um ano depois, abriu turmas de Ensino Médio e, depois, consecutivamente, turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Já a escola Gama, como a escola Alfa, recebeu uma demanda pronta, não conquistada, porque assumiu uma clientela já definida. No entanto, implantou gradualmente seus segmentos, pois iniciou suas atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e, seqüencialmente, por uma carência de seus próprios usuários, abriu turmas de 5ª a 8ª e, mais recentemente, em 2000, as três séries do Ensino Médio.

O esquema abaixo nos ajuda a entender melhor o processo de integração dos segmentos de cada escola

Escola Alfa

pré-vestibular ➡ toda a educação básica ➡ Sistema/Rede/Educação Superior

Escola Beta

5ª a 8ª ➡ Ensino Médio/Pré-vestibular ➡ 1ª a 4ª ➡ Educação Infantil ➡ Rede de ensino

Escola Gama

1ª a 4ª série ➡ 5ª a 8ª série ➡ Escola em clube de futebol ➡ Ensino Médio/Pré-vestibular/EJA

As três instituições têm atividades fora da Educação Básica. A escola Alfa atende também ao Pré-vestibular, Graduação e Pós-graduação *lato sensu*. Por sua vez, a escola Beta, além de dar foco no Ensino Médio, marca presença no segmento de Pré-vestibular também. A escola Gama inova com atendimento no segmento de Educação de Jovens e Adultos e escolas apropriadas à realidade de clubes de futebol, além do pré-vestibular. Há que se observar, por fim, o fato de as três escolas possuírem atividades no Pré-vestibular, o que reforça certa tendência tradicionalista de valorização da função propedêutica atribuída ao Ensino Médio.

Um outro aspecto que nos chama a atenção é que tanto a escola Alfa quanto a Beta, as duas maiores escolas pesquisadas, iniciaram suas atividades na zona sul de Belo Horizonte, mas variaram sua clientela, por orientação de mercado. A escola Alfa possui duas unidades que atendem à classe A/B³¹, mas possui uma outra que atende a B/C³² e alunos do interior do estado. A clientela B/C é também alvo de atendimento da escola Beta e Gama, mas em locais diferentes. Enquanto Beta recolhe alunos dos mais

³¹ Segundo a ABEP, Associação Brasileira de Estudos Populacionais, a classe A se divide em A 1 e A 2. A primeira com renda média mensal domiciliar de R\$ 17.403,00 e a segunda, de R\$ 7.846,00. A classe B, também dividida em B 1 e B 2, possui a seguinte renda média mensal, respectivamente: R\$ 4.461,00 e R\$ 2.397,00. Portanto, o que denominamos classe A/B, compreende um grande intervalo de renda.

³² A classe C, segundo essa mesma associação, possui renda média mensal domiciliar de R\$ 1.370,00. O intervalo de renda compreendido entre as classes B/C é bem menor do que o existente entre A/B.

diversos bairros da capital e de diversas cidades do interior, por conta de sua fácil localização, bem próxima ao centro de Belo Horizonte, a escola Gama fica mais restrita ao acolhimento de alunos da zona oeste e arredores.

As escolas Alfa e Beta passaram por movimentos de significativo crescimento inicial e recolhimento posterior. Ambas, além das unidades próprias, iniciaram, e ainda mantêm atendimento em Rede de ensino. A escola Alfa teve suas unidades diminuídas e Beta reposicionou-se somente com uma unidade para colocar foco no Ensino Médio. Ao contrário das duas, a escola Gama tem que se preocupar atualmente com o aumento de seu espaço, por ligeiro crescimento de demanda. As escolas Beta e Gama iniciaram suas atividades numa mesma década – a de 1990 – mas têm experimentado orientações diferenciadas. Beta, que nasceu no início da década, passa por reestruturação ampla; Gama, que nasceu no final da década, cresce, seguindo as determinações de seu plano de metas.

Entendemos que os dados históricos das três escolas pesquisadas, quando comparados, podem evidenciar traços característicos de gestão do Ensino Médio, em função de suas trajetórias, localização, respostas às demandas de suas comunidades, tempo de atuação na área educacional, composição do quadro funcional, processos de implantação das séries do Ensino Médio, relação desse segmento com os demais segmentos da escola, a relação entre unidade e rede e o impacto que as orientações mais específicas à unidade escolar e as mais generalistas podem ocasionar.

4.2. Apresentação da Pesquisa com os Sujeitos

Em síntese, todos os coordenadores pedagógicos ouvidos nesta pesquisa, por meio de entrevistas, possuem ampla e variada experiência profissional, o que, de certa forma, traduz um dado importante para esse trabalho, porque isso pode se traduzir em formas consistentes de gestão do Ensino Médio. Há de se notar também que as origens profissionais e a formação inicial de todos eles revelam dados interessantes, já que a trajetória profissional pode evidenciar perspectivas diferentes de compreensão das

orientações atuais para o Ensino Médio, levando-se em conta os documentos legais que configuram as políticas públicas para a educação nacional. A formação pedagógica de cada um, que mostra pouco contato com a escola pública e ampla vivência no ambiente da escola privada, é outro dado a ser observado por nós para a configuração dos processos de gestão do Ensino Médio. Os critérios de escolha para o cargo de coordenação pedagógica, tão diversos em cada escola pesquisada, também serão analisados na tentativa de melhor compreensão do processo citado anteriormente.

Os coordenadores da escola Alfa prestam serviço há muito tempo na mesma Instituição. A coordenadora Alfa 1, dos 26 anos de magistério, 22 foram passados na escola Alfa; Alfa 2, dos 24, 13 foram vividos na Instituição em pesquisa e Alfa 3, dos 37 anos de trabalho em escolas, 29 deles foram passados na escola Alfa. Apesar desse longo tempo de casa, o tempo de coordenação de Ensino Médio é relativo: Alfa 1 possui 6 anos de coordenação desse segmento, Alfa 2 tem 7 anos e Alfa 3 está há 10 anos nessa função.

Em relação às origens das coordenadoras da escola Alfa, notamos que somente uma, Alfa 3, já tinha ampla experiência com o Ensino Médio, pelo menos em sala de aula, como professora. Alfa 2 trabalhou com o curso de magistério, na modalidade de pós-médio, mas sua grande experiência, até assumir a coordenação do Ensino Médio, era com Educação Infantil, segmento para o qual tem especialização. Alfa 1, por sua vez, foi diretamente da supervisão de 1^a a 4^a séries para a coordenação geral da escola, que envolve também o Ensino Médio. Essa configuração de experiência de formação profissional revela que, na escola Alfa, as pessoas escolhidas para assumirem responsabilidades de gestão do processo pedagógico são as da confiança da alta liderança dessa escola, mas que não precisavam ter, necessariamente, experiência com o segmento pelo qual passariam a responder. Com exceção de Alfa 3, as outras duas coordenadoras não tinham nenhuma experiência significativa com o Ensino Médio até assumirem a sua gestão. Há de se notar que Alfa 1 e Alfa 2, ao contrário de Alfa 3, têm formação inicial em pedagogia e especialização na área educacional. Alfa 3 é um dos vários casos de escolas particulares, onde os melhores professores passam a ser gestores de segmentos com os quais têm experiência. Todas as

três coordenadoras pedagógicas de Ensino Médio da escola Alfa possuem, no mínimo, uma especialização.

Na escola Beta, os responsáveis pela gestão pedagógica são também pessoas experientes e maduras, com ampla experiência com Ensino Médio, mas vindos, de certa forma, da sala de aula, já que ambos são professores de História. A coordenadora Beta 1 possui 38 anos de atividades no magistério, sempre no Ensino Médio, mesmo que paralelamente ao trabalho com Ensino Fundamental, sendo que 33 desses foram passados em escolas privadas: 19 em uma única e 14 divididos entre duas outras, incluindo a escola pesquisada. Beta 1 inicia sua experiência de coordenação atrelada ao seu trabalho de professora, em 1983, e continua até hoje. Aliás, faz parte de sua cultura pedagógica a crença de dividir sempre a coordenação com a sala de aula. E isso já ocorre há cerca de 23 anos. A sua experiência de ensino fora do país lhe possibilitou viver um modelo muito amplo de coordenação, ao contrário de sua segunda experiência em outro estabelecimento de ensino, onde tinha papel apenas figurativo. Atualmente, procura se adequar à tarefa de coordenar somente o Ensino Médio.

Beta 2 é um profissional com muita experiência em gestão de escolas e instituições, e isso, com certeza, lhe dá vantagens em relação ao domínio de gestão sobre Beta 1, principalmente, quando se pensa em atualização de conhecimentos pedagógicos e administrativos. Beta 1 é uma professora que assume a gestão de processos; Beta 2 é efetivamente o gestor dos processos. Ambos, apesar de preparação para a função, passam, no momento da pesquisa, por organização geral da escola, o que, de certa forma, cobra deles a vasta experiência que trazem de suas trajetórias para que a escola, mesmo em fase de transição, não se perca de seus princípios básicos. O vasto tempo de Beta 1 em sala de aula reforça nela alguns valores que se opõe ao momento atual da educação.

A coordenadora Gama 1 tem uma trajetória profissional bastante vasta, pois, além de ter formação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar, também possui licenciatura em Matemática. Isso lhe dá uma experiência diferenciada, em relação aos demais coordenadores pesquisados, porque é a única que concilia experiência no segmento de Ensino Médio e formação pedagógica

completa³³, no curso de Pedagogia. São 22 anos de supervisão e quase metade deles de regência de turmas de cursos profissionalizantes, acrescidos de três especializações: em supervisão educacional, metodologia do ensino superior e novas tecnologias. Dos seis entrevistados para essa pesquisa, é a única que fez disciplina isolada para o mestrado e é a única que concilia isso ao fato de ser sócio-proprietária da mesma escola onde é supervisora pedagógica.

4.3 – Organização da Gestão Pedagógica

Segundo Alfa 1, a principal atribuição de seu cargo de coordenação pedagógica é acompanhar processos. Ela diz que a sua situação é um pouco atípica, porque, além de fazer isso, ainda responde por uma supervisão de 5ª a 7ª série do período da tarde, já que a supervisora responsável se encontra licenciada para estudos. Ainda acrescenta que o seu papel passa pela responsabilidade de receber informações, analisar o processo de cada segmento, descolando-se do lugar da mera rotina. Isso lhe pede amplitude de visão, visão menos viciada, na tentativa de articular todos os processos da escola.

De acordo com Alfa1, não há registro formal que descreve a função da coordenação pedagógica, porque ela foi configurada como função, a partir de 2005. A função existe, mas não a descrição, ao contrário dos cargos de supervisão e orientação. Não há também nenhum projeto pedagógico que a auxilie no desenvolvimento de suas funções. Ainda segundo ela, há um projeto pedagógico da Instituição, que tem uma linha mestra, mas ela não sente que ele, na prática, esteja estabelecido. Isso se justifica pela própria formação dos profissionais e pela natureza da Instituição. Para ela, a coordenação pedagógica é essencial na escola, porque é ela que vê a escola pela via pedagógica.

³³ Reiteramos que, por formação completa, nos referimos às habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Administração Escolar.

Alfa 1 ainda acrescenta, em relação à questão do projeto pedagógico, que, em 2004, contratou-se um gestor pedagógico externo, para reestruturar o projeto pedagógico da Instituição, com a ajuda das coordenadoras Alfa 2 e Alfa 3. No entanto, o processo foi abortado, mas o movimento de reflexão junto aos professores para o início dos trabalhos de reestruturação gerou a demanda de um curso de especialização, patrocinado pela instituição em 2005. Segundo Alfa 1, a participação dos professores do Ensino Médio foi muito baixa, contrastando com a participação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que foi quase total. Para ela, os resultados desse curso foram positivos, apesar de terem sido explicitamente expressos por poucos professores.

Alfa 1, em relação ao seu corpo docente de Ensino Médio, diz que

os professores de Ensino Médio não têm um olhar para além da disciplina, são poucos os que são sensíveis. A coordenação pedagógica, no Ensino Médio, precisar ser trazida para a rotina, mas por pessoas que não valorizem apenas a prática. Há um pouco de vaidade, um pouco de desinteresse.

E acrescenta:

O professor do Ensino Médio, normalmente, é uma pessoa que já tem uma caminhada maior, ele fez a sua opção de sobrevivência no magistério, e, hoje, a sociedade está exigindo das pessoas opções financeiras compatíveis ao que ela está oferecendo, como nos grandes centros, e esse professor não consegue fugir disso. Ele quer também esse lugar e, para que ele possa ocupar esse lugar, ele tem que se ocupar e aí o tempo fica um pouco apertado.

Essa observação é tão séria que um dos critérios de seleção para se trabalhar na escola Alfa é ter disponibilidade, de acordo com as expectativas da escola, já que há preocupação em ter um professor mais inteiro, com o maior número possível de aulas.

Como papel da coordenação pedagógica, Alfa 1 ainda acrescenta que é sua função: a implantação do Projeto Pedagógico na escola; a avaliação e seleção do corpo docente; a análise, a mediação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; acompanhamento de conselho de classe; acompanhamento do trabalho da supervisão e orientação; interação dos demais coordenadores com a realidade da escola; acompanhamento do

desenvolvimento de planejamentos. Diz ainda que um dos papéis mais importantes da coordenação pedagógica é a visão geral que o coordenador tem de todo o processo da escola. Alega que há algumas atribuições que podem melhorar, como a atualização dos professores, a reflexão junto deles da proposta pedagógica da escola, o manuseio de dados, o acompanhamento da elaboração de planejamentos etc.

O papel do coordenador pedagógico na escola Alfa é amparado pela ação rotineira dos supervisores e dos coordenadores de componente curricular. De acordo com Alfa 1, aos primeiros cabe acompanhar a proposta da disciplina em cada série de sua responsabilidade, como provas, trabalhos acadêmicos e de campo, prazos, dificuldades de aprendizagem, garantia de encaminhamento dos materiais, acompanhamento do modo como os alunos estão respondendo ao processo de ensino em sala de aula etc. Aos coordenadores de conteúdo curricular cabe realizar reunião semanal com o seu grupo de liderados e com os seus pares, porque muitos deles, além de serem coordenadores do sistema, são também da Rede. Para isso, eles têm, exclusivamente, uma tarde por semana, com uma hora de atendimento aos professores dos componentes curriculares.

Alfa 2, ao descrever a natureza de sua função de coordenação no Ensino Médio, no âmbito do sistema, diz:

Eu aglutino, mas não posso falar que coordeno.

Isso é reforçado pelo fato de que não há nenhuma descrição oficial das atribuições da coordenação pedagógica para o Ensino Médio. A coordenação é um “quefazer” que se sobrepõe a outras responsabilidades. Não se é exclusivamente coordenador; é diretor e também coordenador, por exemplo. Para ela, a coordenação do Ensino Médio está estritamente ligada à questão de detenção do conhecimento. Muitas vezes, fica de pés e mãos atados, porque quem detém o conhecimento específico da disciplina é o professor, que relega o coordenador ao papel de generalista. Aí se percebe que a relação passa muitas vezes pelo autoritarismo, para não se ficar à mercê da ditadura do domínio de conteúdo por parte dos professores. Alfa 2 afirma que essa relação só é suavizada pela natureza relacional do coordenador.

Segundo a coordenadora Alfa 3, ela faz de tudo em sua função de coordenar: olha provas, analisa planejamento e projetos e se reúne com os coordenadores de componente curricular, informalmente, três ou quatro vezes ao ano. Para ela, os contatos com esses coordenadores poderiam ser mais freqüentes, mas há poucas pessoas e é difícil reunir todos ao mesmo tempo. Ela diz que gostaria de pensar mais, articular mais, já que fica muito no operacional e pouco no filosófico.

Na escola Beta, Beta 1 diz que, como não há uma descrição clara das funções do coordenador pedagógico, ela busca apoio nos registros da antiga coordenadora da escola. Diz que não acha difícil o trabalho e se vale de uma descrição conceitual para tentar explicar o que tenta fazer: dispor, colocar em ordem, colocar método, arranjar as coisas, aparar conflitos. Beta 1 tem uma postura crítica em relação ao seu trabalho, porque vê muitas limitações em suas ações, provocadas pela postura dos professores que compõem o quadro profissional de sua escola, porque não se mostram dispostos à mudança, mesmo que tenham disponibilidade para estudo e reflexão. Como são muito antigos na casa, ela diz que eles se consideram “os reis da cocada preta”.³⁴

Apesar de descrever certa dificuldade para desenvolver seu trabalho, Beta 1 diz que já houve avanços, pois consegue, na atualidade, em reuniões, tratar de assuntos nunca antes abordados. Ela acrescenta que gasta muito tempo atendendo a alunos, e que, para fazer alguma coisa que lhe cobra mais concentração, tem que fazer em casa, porque na escola não é possível, já que a sua sala fica sempre aberta e, constantemente, há intervenção de alunos e professores.

Beta 2 justifica a realidade de configuração da gestão pedagógica da seguinte forma:

Como o Colégio é pequeno, não dá para ter muita gente, as pessoas têm que ter uma multiplicidade de funções. A coordenadora Beta 1 fica responsável pelo controle, operacionalização, logística de aplicação de prova. No mais, nós dividimos. A coordenação tem parte de gestão, e a minha função também envolve a parte pedagógica. Precisávamos desenvolver um projeto para que a escola Beta voltasse a ter cara de Colégio. Ele está sendo implementado, e passa por mudanças, marcos: visibilidade, colégio é colégio. A gestão pedagógica em nossa escola é, por ora, gestão operacional de atos pedagógicos (julho de 2006) e não gestão do conhecimento. Precisa-se tornar a gestão pedagógica mais previsível

³⁴ Registro literal da expressão da coordenadora Beta 1

em termos de colégio, para depois avançar. É nesse sentido que nós dividimos a coordenação pedagógica. Não é como nos demais colégios, principalmente quando se pensa que neles o processo está todo sob controle.

Isso se justifica também pela carga horária de trabalho de Beta 2: 30 horas semanais. Como há a necessidade de presença integral das lideranças da escola nos dois turnos de aula, a presença de uma coordenação pedagógica preenche as lacunas de ausência da direção. Beta 2 ainda reforça a importância da coordenação naquilo que ele explica não ser o seu perfil: cobrança de professores, verificação de materiais, condução operacional do processo de elaboração e aplicação de provas. Beta 2 completa sua argumentação, relacionando os fazeres da coordenação pedagógica, neste momento, na sua escola: acompanhamento de produção de material, elaboração de planejamento, controle da logística, enfim, a parte operacional.

A coordenação pedagógica, para Gama 1, em sua escola, tem forte influência do perfil da direção geral de sua escola. Por isso, relaciona facilmente seu trabalho a um plano geral de metas da Instituição, o que lhe possibilita ver a escola como um todo, já que cada setor de gestão e de controle da qualidade do ensino tem suas metas, como a direção, a supervisão, a orientação, os setores técnicos. Ela acha que o sucesso da escola está nessa estrutura, que é reforçada por avaliação formal de todos os setores pelos clientes externos e internos.

Gama 1 cita a importância da descrição de funções da CBO – Classificação Brasileira de Ocupações. Segundo ela,

O plano nos orienta para as atividades que devemos desenvolver para manter as coisas nos trilhos. Há foco. Foco no supervisor: garantir, fiscalizar a qualidade de ensino dentro da escola. E nesse foco, tenho que estar atualizada em relação à legislação, o que está acontecendo nas outras escolas. Por isso, participo de vários congressos, cursos. Atualmente faço disciplina isolada no mestrado e desenvolvo estudos sobre educação a distância.

Ao analisar os depoimentos, notamos que os coordenadores entrevistados, de modo geral, com exceção da coordenadora Gama 1, trabalham em uma função cuja descrição de cargo não existe formalmente nos documentos oficiais da escola. Isso é mais grave para a coordenadora Beta 1, que ocupa recentemente essa função. Outro aspecto descrito pelos

entrevistados é que eles acumulam outra função, como, por exemplo: Alfa 1 é coordenadora geral, inclusive do Ensino Médio, e também supervisora de 5ª a 7ª série à tarde; Alfa 2 e Alfa 3 são também diretoras de Unidade; Beta 1 é professora, plantonista e também coordenadora; Beta 2 é diretor, mas divide a função de coordenar a escola com Beta 1; Gama 1 é sócia-proprietária e toma decisões que estão além da natureza de cargo de um coordenador, mas, dentro do grupo pesquisado, é a única que não acumula, formalmente, outro cargo administrativo junto com a coordenação. Esse aspecto flagra uma realidade, no mínimo, curiosa acerca da natureza da gestão pedagógica do Ensino Médio nas escolas pesquisadas.

A gestão pedagógica é vista pelos coordenadores da escola Alfa como algo ligado ao acompanhamento de processos da rotina da escola, a partir da valorização da prática. Há a necessidade de um olhar além, já que os professores do Ensino Médio, segundo eles, tendem ao conservadorismo de postura e supervalorização de seu próprio componente curricular como o único, o que reforça a fragmentação dos currículos escolares. Na visão desses coordenadores, um outro aspecto que caracteriza a gestão pedagógica do Ensino Médio é o fato de que precisam gerenciar o trabalho de um grupo que nunca é exclusivo e é pouco afeito ao estudo e às mudanças. Nota-se que as oportunidades de estudo e reflexão acerca das orientações legais para a Educação Nacional são raras na atualidade. Excetuando a escola Alfa, de onde extraímos relatos de um período distante de estudos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – as demais escolas não revelaram ações que demonstrem a existência de um projeto de formação dos professores em relação ao conhecimento de todos os documentos legais que orientam a gestão do Ensino Médio no Brasil.

Pelos relatos de Alfa 1, Alfa 2 e Alfa 3, nota-se que a gestão pedagógica é um processo complexo e amplo, mas amparado pelas ações dos supervisores e coordenadores de componente curricular. A parte operacional da gestão pedagógica, na escola Alfa, é da responsabilidade desses profissionais citados anteriormente. Por exemplo, o controle do trabalho docente, sua organização, cobrança de prazo e organização dos processos de planejamento e elaboração de calendários e de instrumentos de avaliação, tudo isso, além de reuniões periódicas, fica por conta dos

supervisores e coordenadores de componente curricular, e não sob a responsabilidade direta das coordenadoras Alfa 1, 2 e 3. Somente Alfa 3 confessa que, no seu variado fazer pedagógico, realiza funções que normalmente são atribuídas aos coordenadores de componente curricular e supervisores educacionais. A percepção da complexidade dos processos de gestão se amplia quando constatamos o que significa estar integrado a um sistema e, ao mesmo tempo, a uma rede de ensino. Isso causa impactos na condução dos processos, principalmente os corriqueiros, afetados pela burocracia e negociação de tempo.

A percepção da coordenadora Alfa 2 é interessante, na medida em que ela assume não coordenar, quando pontua que aglutina, mas não coordena. No seu ponto de vista, mesmo o processo de aglutinar se agrava, porque, no Ensino Médio, qualquer coordenador se deparará com a questão do poder do conhecimento específico, tão difundido entre os professores desse segmento, e que se opõe à postura generalista de um coordenador, já que sua formação não lhe dará a condição de conhecer com profundidade todos os componentes curriculares do Ensino Médio. Alfa 3 tem a percepção de que aos coordenadores pedagógicos cabe a gerência do trabalho dos coordenadores de componente curricular, uma função menos operacional e mais de gestão, reflexão e tomada de decisões. Mas isso não ocorre na prática, porque as oportunidades de encontro são esporádicas e a “fazeção”³⁵ rouba muito desse tempo que deveria ser o de pensar a educação, propor mudanças e, efetivamente, inovar.

A percepção que Beta 1 tem de seu fazer pedagógico é muito mais operacional, porque gasta muito tempo em atendimentos a alunos e, às vezes, a professores, além da gerência da produção, da elaboração, do planejamento, da logística dos processos pedagógicos vitais. Para ela não há dificuldade no seu trabalho, mesmo que esse não seja descrito formalmente nos documentos oficiais da escola. Nem ela nem Beta 2 têm regime de dedicação exclusiva, ao contrário dos demais coordenadores; mas isso se justifica, segundo ele, pelo tamanho da escola, que não consegue absorver mais pessoas. Assim, as que lá trabalham têm que assumir mais funções, às

³⁵ Termo muito comum no meio escolar, principalmente entre gestores de escolas de Educação Básica.

vezes, com menos tempo. Os relatos de Beta 1 e Beta 2 revelam que não há prioridade pedagógica, no momento, no fazer do coordenador, porque há preocupações maiores em relação à retomada da escola, principalmente, de sua identidade como instituição de Educação Básica, mesmo que exclusiva de Ensino Médio. É interessante observar que o projeto de retomada da identidade da escola coloca a gestão pedagógica em segundo plano, mesmo que por breve tempo.

Gama 1, coordenadora da escola Gama, explicita que os parâmetros de sua gestão pedagógica é o plano de metas da instituição, que interliga a ação de todos os setores e lhe dá diretrizes bastante sólidas do seu fazer. A sua percepção de coordenação passa pela garantia e fiscalização da qualidade do ensino na escola, intermediada pelas metas definidas para cada setor. A frequência em congressos e a atualização constante fazem parte da concepção de gestão da escola Gama, pois dentre os pesquisados, é a única que comenta esse aspecto de formação continuada na atualidade. O Plano de Metas citado pela coordenadora, apesar de ter uma origem evidentemente da gestão empresarial, serve-lhe bem na condução do processo de gestão pedagógica, pois lhe favorece o acompanhamento de processos vitais para o ensino e a aprendizagem.

A análise dos depoimentos dos coordenadores pedagógicos, responsáveis pelo Ensino Médio, nos permite sintetizar as principais características desse profissional nas escolas pesquisadas:

- Profissionais muito experientes;
- Trabalharam quase que exclusivamente em escolas privadas
- Possuem dedicação exclusiva
- Possuem formação inicial em pedagogia e/ou licenciatura;
- Todos possuem pós-graduação *lato sensu*;
- Vieram de diferentes funções dentro da escola;
- Acumulam funções;
- Não possuem suas funções explicitamente descritas nos documentos oficiais das escolas;
- Possuem padrão de atividade mais operacional que pedagógica;

- Passaram por diferentes situações e períodos de mudanças dentro das escolas;
- Colocam foco no aspecto relacional com os professores – suavidade no relacionamento, de não-confronto;
- Foram professores em algum momento de suas trajetórias profissionais; metade deles veio de salas de aula de Ensino Médio;
- Possuem clareza das tarefas que realizam;
- Não se reúnem frequentemente com seus professores;
- Atendem também a alunos.

Esses aspectos acima relacionados chamam a nossa atenção para o fato de que todos os coordenadores entrevistados possuem várias características condizentes com uma boa gestão pedagógica, o que, de certa forma, pode facilitar a gestão da mudança no sentido da incorporação das diretrizes legais obrigatórias e específicas para o Ensino Médio. Os aspectos, que, a nosso ver, comprometem diretamente a gestão pedagógica são poucos, quando comparados ao conjunto de atributos.

4.4 – Percepção Geral das Escolas Pesquisadas em Relação à Gestão Pedagógica do Ensino Médio.

A percepção geral das escolas pesquisadas em relação à gestão pedagógica do Ensino Médio será exposta tendo por base a sequência de perguntas do roteiro da entrevista semi-estruturada, citado em Técnica da pesquisa de campo (p. 23-4). Como esta parte do trabalho traz muitas informações relevantes, optamos pela abordagem de cada escola, para esgotarmos todos os aspectos indicados na entrevista semi-estruturada.

4.4.1 – *Escola Alfa*

Na perspectiva da coordenadora Alfa1, houve mudança da Instituição, em relação ao Ensino Médio, da promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/1996 para 2006. Segundo ela, a escola Alfa foi se adaptando à realidade exigida pela Lei, pois ela sempre se estruturou a partir de orientações legais. Uma das diferenças percebida por ela é a divisão de coordenações que vigora atualmente: uma coordenação que responde pela 1ª e 2ª série, uma coordenação que responde pela gestão da 3ª série, e várias coordenações por componente curricular. Em relação à sala de aula, ela indica que as turmas antes eram organizadas de uma forma homogênea; agora não. Deixou-se de se dividir os alunos por áreas de interesse no vestibular – área de biológicas, exatas, humanas e gerenciais – para se trabalhar as turmas como únicas, a partir de um mesmo foco.

Alfa 1 comenta que, após 1996, a sua forma de liderar o processo de gestão pedagógica do Ensino Médio mudou. Mudou porque ela mudou e mudou de função. Sua visão acerca desse segmento se ampliou, a partir do momento em que pôde favorecer movimentos de articulação entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso só foi conseguido, segundo ela, porque é conhecedora dos dois segmentos. Apesar de enxergar esse avanço de articulação, a coordenadora Alfa 1 percebe que não houve maiores mudanças, porque o Ensino Médio é um grupo em que a intervenção pedagógica é mais complexa, ela se manifesta em cada professor de uma forma diferente. A questão do não-domínio de todos os conteúdos por parte do coordenador pedagógico reforça essa situação, já que a profunda especialização dos professores desse segmento faz com que eles percam a dimensão pedagógica do trabalho que realizam e não percebam outras formas de ver aquilo que se realiza em sala de aula. Ela finaliza dizendo que não sente resistência dos professores em relação à sua orientação pedagógica, sente que não há busca por novas maneiras de realizar suas ações pedagógicas.

Na visão da coordenadora Alfa 2, responsável pela gestão pedagógica de 1ª e 2ª séries, mudou-se muito pouco em relação ao Ensino Médio praticado antes de 1996. Diz ela:

O que posso perceber em alguns professores, já que vivemos um projeto ousado, trabalhamos muito, leitura da Lei, teoria. Ficou um pouco chato, coisa de supervisora inventando moda. Conseguimos algumas mudanças. Há coordenadores com algum movimento, alguma coisa ficou. Não posso dizer que foi uma mudança que fez diferença na estrutura da escola. Há professores e coordenadores que têm intenção, mas por eles, houve uma sensibilização pessoal. Houve uma mudança por isso, mas não posso falar que é uma característica da instituição.

Já Alfa 3, coordenadora de 3ª série, salienta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 trouxe grande diferença e funcionou como um divisor de águas. Ela diz que, no primeiro momento, todas as escolas falaram que estavam trabalhando com as novas diretrizes. Em suas palavras, foi uma “sangria desatada”³⁶, mas faltou preparação dos professores, houve imposição da alta liderança da Instituição “de cima para baixo”³⁷, reação desfavorável das famílias depois do “boom”³⁸ da novidade trazida pela Lei. Como as famílias estavam muito ligadas à valorização da nota e de provas, o sucesso exigido da escola permaneceu ligado à tradição, alheio ao que dizia a LBDEN/1996. Apesar disso, a mudança mais significativa apontada pela coordenadora Alfa 3 foi a mudança do quadro curricular no número de aulas ofertadas no Ensino Médio.

As coordenadoras da escola Alfa percebem que houve assimilação das orientações legais por parte de seu corpo docente, apesar de constatarem que não é clara a incorporação de todas as mudanças propostas pela Lei. O trabalho com a 1ª e 2ª séries se aproxima mais dessas orientações, diferentemente da rotina da 3ª série, que tem um caráter muito delineado pelas orientações do vestibular, o que faz com que tenha natureza bastante conteudista³⁹. Alfa 1 diz:

A nossa escola tem a herança de uma equipe com uma formação muito forte no Pré-vestibular, na preparação para o vestibular. Isso faz

³⁶ Registro literal da expressão utilizada pela coordenadora Alfa 3

³⁷ Registro literal da expressão utilizada pela coordenadora Alfa 3

³⁸ Registro literal da expressão utilizada pela coordenadora Alfa 3

³⁹ Valorização exclusiva de conteúdos factuais e conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais.

diferença no 3º ano. Os professores de 3º ano não têm, não vou dizer nenhuma sensibilidade, porque eu não posso julgá-los nesse sentido, mas eles não têm abertura, até pela própria intensidade de conteúdo e de ritmo, de tempo, eles não tem abertura para ousar nesse sentido. O ritmo é alucinante. A experiência de professores de 3ª série trabalharem com 2ª é muito interessante, porque a preocupação dos alunos com outras questões que não apenas o vestibular, e a questão do tempo para desenvolver projetos, promovem mudanças no jeito do professor estar em sala de aula. Lidar com a criatividade, a motivação para aprender, o trabalho em grupo, em equipe. Aquele que vai da 1ª e da 2ª série para a 3ª, leva a leveza dessas séries.

Alfa 1 diz que, no início das mudanças, o movimento foi grande na 1ª e 2ª série, mas depois houve uma retomada de um ritmo de trabalho, consequência da avaliação dos alunos que iam para a 3ª série. A comparação do trabalho realizado em cada uma das três séries provocou uma adequação das duas primeiras à terceira. Mas ela reconhece que outros movimentos de mudança foram incorporados no interior da escola. Ela lembra que a compreensão de uma base construtivista para o processo de ensino e de aprendizagem iniciada na Educação Infantil e depois nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tornou, mais tarde, paulatinamente, os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio mais críticos, mais seguros, o que provocou mudanças no clima de sala de aula. Segundo ela, isso foi uma intervenção que se somou ao formato de avaliação que também passou a ser incorporado ao Ensino Médio, tendo como fonte alimentadora os movimentos de mudanças que passaram a ter outro sentido: de baixo para cima.

Alfa 1 ainda revela que sempre existiu intenção de revisar documentos oficiais para estudo. Em 2005 houve grande esforço para a reformulação pedagógica da Instituição, mas isso foi surpreendido pelo momento especial pelo qual ela passa. Segundo Alfa 1, a mudança sempre gera insegurança, e como o poder de decisão não está na unidade, mas no sistema, ela não ocorreu com tanta passividade. A ampliação do trabalho da escola a partir do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - trouxe mais estrutura para o Ensino Médio. Ela finaliza dizendo:

A intervenção da coordenação geral não consegue traduzir as políticas para a prática, isso ocorre no nível das coordenações de área. A intervenção geral tem um eco a partir das coordenações de área, que estão

sensibilizadas. Como são professores, isso fica muito no desejo, e muitas vezes não concretiza.

A coordenadora Alfa 2 lembra que os professores já conhecem o conjunto de orientações legais que cerca o Ensino Médio, porque, nos quatro primeiros anos após a promulgação da LDBEN/1996, especificamente de 1988 a 2002, tentaram-se estudos, leituras, projetos. Afirma ela:

Conhecer a lei, eles conhecem, saber, entender, eles entendem, ele usam até os termos, mas eu não vejo disposição de mudança. E se a escola tem um projeto? Não tem. Depois de quatro anos, a gente está vivendo um pouco dessa ressaca, ainda mais neste momento de dificuldade das escolas particulares. Vamos ficar desse jeito que sabemos fazer bem, que foi testado, não vamos ficar criando moda não, para podermos atender ao público. O que o pai, o aluno quer, é passar no vestibular, na Universidade, principalmente na Federal. Não adianta ser mais realista que o Rei. Não adianta sonhar. Foi difícil de aceitar, mas alegrou ao grupo o retrocesso em relação ao projeto que estava sendo desenvolvido. A Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série estão caminhando diferente. Ensino Fundamental de 5ª a 8ª e EM não vejo não. É uma coisa assim, eu vejo alguns coordenadores tendo essa preocupação, mas não é uma preocupação da escola não.

Alfa 2 fala que a escola tentou explicitar, construir um projeto pedagógico. Houve movimento, mas o projeto está parado atualmente, devido aos momentos de dificuldade da Instituição citados também por Alfa 1. Os professores, junto com os coordenadores, a partir de uma orientação das coordenações gerais, Alfa 1, Alfa 2 e Alfa 3, produziram uma série de textos que precisam de estruturação. Esse processo está parado desde o início de 2005. Alfa 2 revela que há o desejo de avançar, mas reforça, mais uma vez, que o momento não é propício. Apesar de o processo de explicitação do projeto pedagógico da escola não estar concluído, o material didático utilizado pelo professores, de autoria da Instituição, tem sido mudado aos poucos por uma encomenda para que eles estejam de acordo com as orientações legais. Para Alfa 2, apesar de os livros serem um material voltado para a LDBEN/1996, ele não tem força para produzir um movimento de mudança por si só.

A coordenadora Alfa 3, responsável pela gestão pedagógica da 3ª série, no âmbito do sistema de ensino no qual está inserida a escola Alfa, diz que essa série realiza trabalho centrado na LDBEN/1996 e PCNEM –

Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Segundo ela, o trabalho com interdisciplinaridade e habilidades de interpretação, relacionamento etc faz com que muitos alunos saiam da escola, no início do segundo semestre, em busca de escolas com uma proposta mais fraca de ensino e com uma cobrança mais branda.

Um outro aspecto levantado pela coordenadora Alfa 3, e que dificulta a incorporação das mudanças proposta em Lei, é o fato de se receberem sempre alunos novatos. Para ela, os professores, às vezes, “tiram leite de pedra”⁴⁰. Ela ainda evidencia, pela leitura que faz de seus 10 anos de coordenação de 3ª série, que os professores de algumas disciplinas, como História, Geografia, Literatura, Biologia, Química, Redação e Língua Estrangeira Moderna são mais engajados no processo de mudança; ao contrário do grupo mais conservador: professores de Física, Português e Matemática. A coordenadora, quando questionada sobre a inovação no Ensino Médio, responde:

Inovação? Sinceramente, não. Há falta de reciclagem dos professores, falta de tempo para debruçar sobre um projeto. Não é que não há inovação. Os resultados que se espera das inovações. O que o teórico espera está longe do que a prática apresenta. Esse hiato transcende as políticas públicas sociais etc. Como formar cidadania num país que não dá essa possibilidade?

A adesão da escola Alfa às determinações legais das Políticas Públicas para a Educação Nacional, e, exclusivamente, para o Ensino Médio se deu logo após a promulgação da LDBEN/1996, principalmente nos quatro primeiros anos. É de responsabilidade das coordenações pedagógicas por segmento – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Medo – a inserção dessas Políticas no sistema ao qual pertence a escola Alfa. Na ótica de Alfa 1, a influência das supervisoras e das orientadoras educacionais facilitou esse processo de adesão. Para ela, às vezes, a idéia de mudança muito bem plantada no coordenador não era bem desenvolvida pela equipe. Ela confirma que o fato de os coordenadores de componente curricular serem também professores facilitou, em muito, o processo de implantação das mudanças.

⁴⁰ Registro literal da expressão utilizada pela coordenadora Alfa 3

Quando questionadas sobre a vivência de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes, Alfa 1 diz que os professores conhecem e praticam em termos. Pede-se que sempre esses conteúdos estejam presentes nos trabalhos com os alunos, apesar de haver ênfase no saber fazer. Ainda segundo ela, os professores trabalham para que os alunos apliquem, em situações-problema, o que eles ensinam, porque não vale somente a memorização, a repetição. São raras as questões secas, só de repetição, de exercício nas avaliações. Os próprios livros apresentam questões de mais análise, de aplicação, diz Alfa 1. A visão de Alfa 3, em relação aos professores reforça a resposta de Alfa 1, mas ela acrescenta que os professores não fazem distinção entre as várias dimensões do conteúdo.

A escola Alfa não tem um projeto formatado de cidadania, há movimentos propiciados pelos professores e pelos próprios alunos, dependendo dos conteúdos das disciplinas. Alfa 1 explica que

Aponta-se no departamento, quem assumirá, durante o ano, o trabalho de vivenciar ações de cidadania. Isso então é feito por uma disciplina, dentro de um projeto de trabalho. Muitas vezes, vemos que isso não é algo que está incorporado, ainda vem como tarefa escolar.

Alfa 2 diz que o trabalho com a cidadania foi uma outra coisa que se perdeu um pouco no trabalho da escola. Existiram projetos que não existem mais. Ela acrescenta:

No Ensino Médio, na instituição Alfa, não existe um projeto de cidadania. Há trabalhos nas Unidades, mas em relação ao Ensino Médio, não. Pede-se para alguns professores mais abertos para realizarem o trabalho. Não existe um trabalho específico para isso. Isso demanda saída dos alunos e gerou muita insegurança para os pais. Isso forçou a barra para acabarmos com os projetos.

Na opinião da coordenadora Alfa 3, a dimensão da cidadania ganha espaço na rotina dos alunos quando se reforçam valores como responsabilidade, respeito aos outros, por exemplo, o atraso. Essa dimensão é evidenciada pelo trabalho de preparação dos alunos para o mundo do trabalho. Alfa 3 diz que há a preocupação de apresentação dos diversos mercados de trabalho, sob a tutela da orientação educacional, em ações específicas para a 3ª série. Há apresentação teórica e depois convite a

profissionais para relato de experiência e, em seguida, visita a locais específicos de trabalho, como a Sotreq⁴¹, o Fórum Lafaiete etc. Ela reforça que são projetos de orientação que não chegam a se infiltrar no interior do currículo escolar.

Alfa 1 lembra que não há um direcionamento específico para o mundo técnico do trabalho. Está mais para o desenvolvimento de competências, como, por exemplo, a prática do trabalho em equipe. Para ela, isso é bem categorizado por meio da divisão do trabalho para o desenvolvimento de habilidades de convivência, resolução de problemas. Diz ela que os conceitos não ficam apenas no acadêmico, passam para o cotidiano, e um exemplo disso são as feiras de experimentos que ocorrem na escola e o trabalho com a lógica em Matemática e Física. Outro exemplo claro é o uso da informática, espaço de fácil acesso para a apresentação de trabalhos. Alfa 1, por fim, completa:

Isso da técnica, de uma área específica, isso não existe, não num caráter técnico, é uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho.

Em relação à organização do currículo por áreas de conhecimento, a coordenadora Alfa 1 explicita que não há uma orientação formal para esse tipo de trabalho orientado por áreas de conhecimento. Há sensibilização, mas nada foi proposto pela alta direção da Instituição. Não há sequer estudo para isso. Ela percebe que há maior sensibilidade na área da linguagem e de ciências humanas, mas cita um trabalho interdisciplinar que nasceu a partir das comemorações, em 2005, do Ano Mundial da Física. Esse trabalho contou com a colaboração de seis disciplinas.

Esse panorama é confirmado pela coordenadora Alfa 2, quando reforça que não há a preocupação com esse tipo de trabalho. Ela diz que há alguns instrumentos de avaliação, especificamente prova, que mesclam disciplinas num mesmo instrumento, e algumas atividades, como aulas dialogadas, que acontecem, principalmente, na 3ª série. Alfa 3, coordenadora da 3ª série lembra que há, na 1ª e 2ª séries, uma prova interdisciplinar, chamada Provip,

⁴¹ Sotreq - Sociedade de tratores e equipamentos Ltda - é revendedora exclusiva dos produtos, serviços e sistemas Caterpillar.

que se aproxima de uma idéia de trabalho por aérea, porque mescla algumas disciplinas. Há um processo lento de elaboração da prova, de diálogo entre os professores, mas isso não traduz uma orientação formal para o trabalho por áreas de conhecimento.

Quanto à dimensão do trabalho pedagógico a partir da compreensão dos conceitos de habilidades e competências, Alfa 1 diz que os trabalhos interdisciplinares, de contextualização e elaboração de projetos, que evocam necessariamente esses conceitos, só ocorrem nas séries iniciais do Ensino Médio. Ela comenta que esses trabalhos acontecem com restrição, não pela dificuldade de conteúdo, mas de abertura por parte dos professores, que têm poucas oportunidades de encontro com a coordenação para o desenvolvimento de estratégias para ampliar ou formar, no corpo docente, tais conceitos. Não há uma política explícita da coordenação para isso, mas a ênfase que muitas disciplinas dão à atualidade gera necessariamente a demanda de abordagem contextualizada e, às vezes, interdisciplinar.

A coordenadora Alfa 2 diz que os professores sabem os conceitos de competência e habilidade, porque houve, no passado, uma preocupação com a capacitação deles para isso. Ela reforça que eles são centrados no conteúdo, mas tem a certeza de que utilizam alguma coisa do que aprenderam há anos. Alfa 3 lembra que houve leitura de muitos textos, mas confessa que ainda existe dificuldade de diferenciar um conceito do outro. Ela diz que há professores e coordenadores de componente curricular que trabalham sistematicamente com esses conceitos, chegando até, como é o caso de Biologia, a entregar aos alunos uma folha com uma lista de habilidades que se cobrará em determinada prova. Ela ainda esclarece que o advento do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - deu oportunidade de ampliar essa abordagem pelas vias das competências e habilidades, porque a matriz de referência apresentada por esse instrumento é utilizada por alguns professores para elaborar suas provas. Ela finaliza chamando a atenção para a elaboração de provas com questões contextualizadas a partir da relação com o cotidiano.

Quando sondadas a respeito do desenvolvimento de autonomia nos alunos, Alfa 1 comenta que o individualismo dos alunos é muito grande, há muito reforço nas questões pessoais. Ela comenta que o trabalho da

orientação educacional e da supervisão é direcionado para desenvolver a autonomia, com objetivo na solução de situações cotidianas, como perda de prova, sensação de injustiça em relação aos professores, solução de problemas acadêmicos, organização de grupos etc. Há também o reforço do trabalho de auto-conhecimento, reflexão, formação do ser, respeito às diferenças, coisas que, segunda ela, se evidenciam em uma escola pequena, como a escola Alfa.

Na visão de Alfa 2, a questão da autonomia dos alunos vai mais além. Há estímulo por parte dos professores, desde a questão com o conteúdo, até à postura. Ela cita o caso da participação dos alunos do Ensino Médio na Mini-ONU, evento patrocinado pela PUC-MG. Ela ainda diz que a autonomia do aluno é uma preocupação do professor. Há professores mais abertos do que outros para essa questão, mas a coordenação dá referências, congrega algumas atitudes, uniformiza algumas práticas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ela cita que o resultado disso são alunos mais questionadores, capazes de resolver seus problemas.

De modo geral, as três coordenadoras vêem em seus alunos e ex-alunos situações de sucesso, apesar de constatarem que eles estudam cada vez menos, em relação ao que recebem.

Segundo os relatos das coordenadoras, nota-se que a mudança ocorreu menos no currículo e mais no sistema de avaliação. Atualmente, até a 2ª série, os alunos não ficam apenas em provas, há trabalhos, práticas de laboratório, gincanas. O tempo para o trabalho com o currículo não se dilata na década de 1996 a 2006 e não há criação de novas disciplinas. As avaliações na 1ª e 2ª séries têm ligeiras diferenças em relação à 3ª. Por exemplo, comenta Alfa 2, que a Provip, que é uma prova interdisciplinar, só acontece na 1ª e 2ª séries. Na 3ª, existe a Vip, que segue o modelo de vestibular tradicional.

4.4.2 – **Escola Beta**

A coordenadora Beta 1, quando questionada sobre a sua percepção das mudanças antes de depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, diz que a escola não é diferente em nada, que não conhece nada mais antigo que escola. Para ela, a escola não evoluiu. A sua saída e retorno da escola Beta como gestora lhe possibilita afirmar que as diferenças da escola de hoje não estão relacionadas às mudanças que ocorreram no ensino, mas na sociedade. Ela acha que a escola antes era melhor que hoje. Afirma também que os seus professores não estão estudando durante a sua gestão, aliás, ela confessa não ter esse dado.

Segundo Beta 1, a incorporação das Políticas Públicas para a Educação se faz, na escola, principalmente, por meio do atual diretor, já que ele é o grande mentor desse processo, por ser profundo conhecedor do seu conteúdo. Para a coordenadora Beta 1, alguns professores devem conhecer os parâmetros curriculares, porque vários deles são autores e, para escrever, em conformidade com a encomenda recebida para produzir livros didáticos, tiveram que estudar essas orientações legais. Ela diz também que há muitos outros que não conhecem nada das leis que vigoram no país para orientar a educação nacional e são excelentes professores, pois colocam muitos alunos dentro da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela ainda evidencia que, entre esses profissionais, há vários que não têm a licenciatura como formação inicial.

As inovações que há no interior da escola, segundo Beta 1, a partir de 1996, não são por conta de uma política da escola, ficam por conta das características pessoais de cada professor, alguns mais afeitos às mudanças, outros não. Por essa razão Beta 1 diz que o que houve de materialização das Políticas Públicas para a educação na escola se deu por conta de alguns professores, já que o perfil de professor que a escola Beta quer é o do professor que ensina para passar no vestibular. Essa idéia é reforçada por Beta 2, que diz, em relação aos projetos de revitalização da escola Beta em 2006:

Em 2005, começa a produção de um material novo, em sintonia com a legislação. A terceira série começa em 2006 a utilizar o material com essas características; isso tem forçado os professores de diversas disciplinas a se adaptarem aos parâmetros. Não posso dizer que isso ocorra com as demais séries, porque se usa uma outra coleção. Construção de cima para baixo, do telhado para a base. Em relação ao pré e terceira série, nós sacudimos muito os professores em relação à área de conforto deles. Na medida em que se obriga a trabalhar com determinadas coisas e isso balança os professores, que não sabiam o que eram temas transversais, interdisciplinaridade... A apropriação é demorada, sobretudo transpor o parâmetro para a prática. A grande questão é essa. Não existe, por enquanto, preocupação com a formação dos professores em relação a isso. O projeto, primeiro deve fazer o rio voltar a correr dentro dos seus limites, em termos operacionais, para depois se fazer um trabalho de formação. Professores de outras escolas que trazem o que conhecem, professores de curso superior. Não há ação de grupo, mas há conhecimento. Há um problema, principalmente em relação à terceira série: prova de vestibular da UFMG deveria, em tese, reconhecer os parâmetros e, na prática, isso não acontece. Isso gera um problema, porque essa é uma escola de Ensino Médio, que promete não um projeto pedagógico, mas a entrada dos alunos na UFMG.

Em relação a esses dois grupos de professores – os que efetivamente são por formação e aqueles que possuem outras profissões, mas dão aulas também, - Beta 1 fala que não vê diferenças de atuação, e acrescenta que, na teoria, é uma coisa; na prática, é outra. Para ela, muitos dos professores da escola Beta são “dadores de aula”⁴², e se for cobrar muitos aspectos de educação deles, eles não têm interesse. Beta 1 diz que essas considerações pedagógicas não são alvo de suas principais preocupações no momento; Beta 2 é que responde por isso. E será ele que, em outro momento da conversa, dirá que o fato de a escola Beta ser uma escola especificamente de Ensino Médio, sem a presença de professores e alunos de outros segmentos, como Educação Infantil e Ensino Fundamental, não traz diferenças em relação a outras escolas. Isso não chega a ser uma resposta para a questão da assimilação mais fácil ou mais difícil das Políticas Públicas para a Educação. O que ele indica como dificultador para se viverem essas Políticas é o pouco tempo que a escola tem para trabalhar com alunos que passam, no máximo, três anos na escola; em geral apenas um, na terceira série.

Como Beta 1 está na função de coordenadora pedagógica da escola Beta há pouco mais de um ano, ela não soube precisar quando foi que a escola aderiu às orientações legais, a partir de 1996. Ela Também não tem a

⁴² Expressão muito utilizada em escolas de Educação Básica para caracterizar os professores que dão aulas, evidenciando exclusivamente a importância dos conteúdos conceituais e factuais.

memória da configuração do Ensino Médio antes e depois da promulgação da LBDEN/1996.

Em relação a conteúdos conceituais, factuais, atitudinais e procedimentais, Beta 1 nos relata que há abordagens de conteúdos nessas dimensões nas duas primeiras séries do Ensino Médio, mas de forma assistemática. De modo geral, não se avalia, não há orientação para isso. Ela, pessoalmente, diz que não acredita nisso, porque acha que não se deve dar nota à atitude. Ela defende a autonomia dos professores para avaliarem, e acredita ser muito sério rotular a atitude dos alunos com nota. Como os professores de 3ª série são também de pré-vestibular, eles não valorizam esses aspectos. Como não conhecem os alunos, não avaliam atitudes.

A questão do tratamento da cidadania fica por conta de uma aula de atualidades na 2ª e 3ª séries. Essa disciplina, na visão da coordenadora Beta1, possibilita o conhecimento da realidade brasileira e mundial. Apesar de achar que a cidadania envolve todas as disciplinas, confirma que há alguns professores mais preocupados com isso, como, por exemplo, os professores de Português, História e Geografia. No entanto, reafirma que não há nada elaborado, o que existe é difuso, pouco definido como orientação dentro da escola. Beta 2 diz que a questão de preparação para o mundo do trabalho e cidadania acaba sendo trabalhada em alguma disciplina. Ele diz que não há desdobramentos em projetos sociais, são eventos. Tanto Beta 1 quanto Beta 2 reforçam que o que existe são campanhas como as do agasalho, gincana de alimentos, tudo muito pontual. Beta 1 não respondeu como o material didático resolve essa questão da cidadania.

Um outro fato comentado por Beta 1 foi que não há nenhum movimento na escola Beta para trabalho pedagógico orientado para as áreas de conhecimento – linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática, ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. Mas revela depois que há projetos esporádicos, como, por exemplo, feiras (não especificou quais). Ela ainda disse que há grande intenção da escola em estimular os alunos a se interessarem pelo ENEM. Ao final do assunto sobre áreas de conhecimento, Beta 1 diz que, mesmo os alunos se interessando

pouco pelo ENEM, a aprovação na UFMG é “esplendorosa” ⁴³, e termina dizendo:

A distância das Políticas não interfere no sucesso dos alunos. Trinta e três na Medicina.

Sobre educação tecnológica, Beta 1 não soube do que se trata, apenas se limitou a descrever que há computadores na escola, em todas as salas, e que há professores que fazem uso excessivo desse recurso tecnológico. Ela diz, em relação a esse uso excessivo de tecnologia em sala de aula, que acredita no resultado de uma aula de cuspe e giz. Acrescenta que o aluno gosta de uma aula expositiva bem dada, pois isso ainda é o sucesso da escola, e tem gerado aprendizagem. Já Beta 2 diz acreditar que se estimula o uso da tecnologia da informação em sala de aula, não como preparação para o mundo do trabalho, como no SEBRAE⁴⁴, por exemplo, porque, segundo ele, a sua escola é 99% acadêmica.

O trabalho pedagógico que se referencia nos conceitos de competências e habilidades não aparece na gestão pedagógica de Beta 1. Ela comenta:

Você escolheu uma escola onde existe uma série de professores que são muito bons de verdade e que se acham mesmo os bons e não estão interessados, acham que é conversa fiada.

Beta 2 acrescenta que os seus professores são sensíveis, pelo menos no discurso, ao sentido de competência, habilidades, conteúdo. Ele acredita que a prática denuncia que muitos professores conhecem só o jargão desses conceitos, porque muitos ainda acreditam e vivenciam a educação “osmótica”⁴⁵: o professor fala, o aluno aprende. Beta 2 se mostra bastante pessimista em relação à educação quando declara que o professor, de modo geral, tem uma casca e ainda age pelo modelo anterior.

⁴³ Palavra utilizada pela entrevistada.

⁴⁴ SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Existe desde 1972 e trabalha pelo desenvolvimento sustentável das empresas de pequeno porte. Mantém escola para formação gerencial a partir do Ensino Médio.

⁴⁵ Registro literal da expressão utilizada por Beta 2

Tenho dois grupos de professores, mas os dois são muito nítidos: um formado há mais tempo, década de 70; outro, de professores muito novos. Os antigos ainda têm pé, previsibilidade, sistema; os mais novos têm discurso. Percebo-os muito perdidos, concessivos.(...) A geração nova de professores não está trazendo desafios, novidades para a escola; são professores formados na década de 90.

Isso fica ainda mais claro quando Beta 1, ao falar da organização do Ensino Médio, explica que 1ª e 2ª séries têm 27 aulas semanais e a 3ª série tem dois modelos: o integral e o integrado. Todo o Ensino Médio retorna à tarde para plantões que se multiplicam de acordo com a necessidade dos alunos, principalmente em véspera de prova, quando a oferta dos plantões aumenta muito. Beta 1 valoriza o plantão dado por professores experientes, por causa do extremo domínio do conteúdo e diz não acreditar em plantões dados por alunos. Beta 1 ainda diz que não há trabalho interdisciplinar e existe pouca valorização da contextualização. Ela acha muito difícil e comenta:

Numa escola igual e essa... o grupo de Pré (pré-vestibular) é muito forte. Ainda há movimentos de professores "globais".

Beta 2, ao contrário de Beta 1, quando se trata de interdisciplinaridade e contextualização, acrescenta que o material didático utilizado por eles é rigorosamente contextualizado (palavras de Beta 2), mas confessa que, em relação à interdisciplinaridade, falta à escola criar oportunidades intencionais para que isso aconteça. Ao exemplificar a situação dos livros indicados para o vestibular UFMG/2006, como uma atividade interdisciplinar na escola, a partir da leitura de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, faz um desabafo:

Não é uma prática e não sabe se isso é uma prática nas outras escolas. Será que alguma escola possui algum modo de trabalhar já efetivamente interdisciplinar? As grandes escolas têm as mesmas dificuldades: professores que trabalham em muitas escolas, que são "dadores de aulas"...deveria se ter professores com 1/3 do tempo para planejar, 1/3 para executar e 1/3 rever. Na verdade, você tem professores com 95% de operação e 5% de planejamento.

Na perspectiva de Beta 1, os alunos da escola Beta são autônomos. Ela acredita que isso foi se desenvolvendo na escola, mas a juventude não

precisa disso. Quando questionada sobre as mudanças no currículo, em função da LDBEN/1996, PCNEM etc, ela diz acreditar que houve mudanças, mas que Beta 2 é quem sabe responder a isso, com certeza. A Educação Física é dada em local fora do prédio da escola, por falta de condições adequadas para a prática esportiva. Beta 1 ainda acrescenta que Filosofia só é dada no pré-vestibular e os alunos assistem à aula com autorização da escola. Sociologia e filosofia estão na “grade curricular”, mas não há aula. Para ela, isso não faz parte da vida dos adolescentes de hoje.

A intervenção de Beta 2 no roteiro de dessa pesquisa nos ajuda muito a clarear a percepção geral do modelo de gestão. Ele nos diz:

Preocupa-me menos, nesse momento, construção de um Regimento e Projeto Pedagógicos perfeitos, Projeto Pedagógico que ainda não temos. O que posso dizer que o que temos é um documento que se apresenta à Secretaria de Educação para reconhecimento do colégio, mas não é, literalmente, um Projeto Pedagógico. Por que não se preocupar neste momento? Havia um grupo já viciado em gerir o colégio como pré. Por exemplo, professor não corrigia prova; não havia prova que cobrasse escrita do aluno, só questões objetivas, a secretaria corrigia, não tinha diário de classe, não fazia chamada, quem fazia era o disciplinário. O modelo de professor era o “dador de aula” e não do professor que gerencia um processo de ensino e de aprendizagem. Não havia reprovação na 3ª série. Primeira preocupação: introduzir alguns marcos: tomei gestão da disciplina da escola, que era cuidada pelas orientadoras, além do controle dos funcionários, do porteiro à secretária escolar; mudanças visíveis. Reuniões mensais com coordenação, devolvendo ao professor o que é da responsabilidade dele. Trabalhando com estatística. Redirecionando a operação escolar, com controle de frequência de alunos, expedição de documentos, burocratização de processos da escola, para diferenciar do Pré, mesmo que trabalhe com Pré-vestibular. Sabia que se trabalhasse com Projeto Pedagógico, isso não daria resultado prático, era necessário recolocar a escola nos trilhos certos.

Beta 2, ao falar sobre o sucesso de seus alunos, explica que a escola Beta contribui, em parte, porque a outra parte é a determinação do aluno, que é passar no vestibular. Para ele, os alunos têm sucesso imediato naquilo que vêm buscar, não nos aspectos indicados pela Legislação Educacional em vigor. Ao fim da conversa, diz Beta 2, em relação à LDBEN/1996:

O que a LBD tem de abertura, não se concretizou. Ninguém ousa o que ela propõe, os Conselhos Estaduais reduzem. Não há terminologia... não há mudanças, o vestibular da UFMG é o mesmo, tem a mesma estrutura desde a década de 1970. Se você ousar, faz uma escola de nicho, é um risco à sustentabilidade, (a Lei) é muito aberta. (...) As pessoas acham que pelo fato de incorporarem o discurso, elas estão fazendo.... (...)

Há escolas que têm discurso moderno, mas não incorporaram as novidades e estão aí... o ENEM confirma isso.

4.4.3 – **Escola Gama**

A coordenadora pedagógica Gama 1 diz que o Ensino Médio da escola Gama, iniciado em 2000, já nasceu “antenado” (palavra da entrevistada) com as Políticas Públicas para a Educação Nacional, porque foi implantado gradualmente, série por série, depois de já estarem estabelecidas todas as séries do Ensino Fundamental e após a abertura da Unidade 2, que já esboçava o início de trabalho com o Ensino Médio. Gama 1 explica que incorporar as orientações legais não foi tão difícil, porque esse segmento na escola Gama tem caráter estritamente acadêmico, não profissional, o que traduz para Gama1 maior dificuldade. Para ela, a estrutura do Ensino Médio não é tão diferente da do Ensino Fundamental; só faltava a eles provar a competência de seu corpo docente para assumir o segmento que se iniciava.

O Ensino Médio da escola Gama atualmente tem 30 aulas por semana por série. Uma das mudanças ocorridas de 2000 a 2006, segundo a coordenadora Gama1, foi a determinação, para algumas disciplinas, da relação de, a cada três aulas, uma ser de laboratório. Isso vale para Biologia, Física e Química, mesmo com um laboratório simples, que serve às três disciplinas.

As dimensões atitudinal e procedimental são trabalhadas por meio de projetos complementares, a partir de um tema por etapa. Como são três etapas anuais, há então a criação de três projetos por ano. Nesses projetos, toda a escola participa, mas o Ensino Médio, especificamente, dá maior apoio e se envolve mais, porque há elevada qualificação dos alunos. Um exemplo citado pela coordenadora Gama 1 foi o projeto realizado a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro tema citado por ela foi “família”.

Gama 1 revela que a escola Gama possui o selo de Escola Cidadã, concedido pela UNESCO. Isso ocorreu, porque os alunos do Ensino Médio, anualmente, vão ao Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, para realizarem trabalho de campo, como teatro, música, entre outros. Eles ficam dois ou três

dias em diferentes cidades, entre setembro e outubro. Esse projeto recebeu o nome de Escola Cidadã. Há instituições que são assistidas também por toda a comunidade escolar durante todo o ano. Em setembro de 2006, houve a culminância do projeto, em um sábado cidadão, quando alunos de escolas mais carentes foram conduzidos ao prédio da escola Gama para um dia diferente, com música, teatro, orientação profissional e lanche comunitário.

Cidadania e preparação para o mundo do trabalho são coisas que caminham juntas nas propostas de trabalho da escola Gama. Um exemplo disso, e que ajuda a ampliar em muito a experiência dos alunos em relação ao mundo das profissões, são os Fóruns de Discussão, que acontecem aos sábados, com participação da comunidade local. Desde a 1ª série do Ensino Médio, os alunos são estimulados a freqüentarem as feiras de profissões promovidas pela UFMG e PUC-MG.

Gama 1 diz que o tratamento do currículo por áreas de conhecimento é uma realidade na escola. Há pelo menos uma atenção especial para duas áreas, que ela denomina de Língua Portuguesa e Ciências. Gama 1 também comenta que há coordenadores de área de conhecimento, mas quando ela esclarece melhor, entende-se que são, na verdade, coordenadores de componentes curriculares. Ela explica que a relação entre as áreas se faz por reuniões quinzenais para algumas disciplinas, mensais para outras. Um exemplo de trabalho nascido da compreensão da relação entre disciplinas afins foi a produção de sabonete líquido, como presente do Dias das Mães. Gama 1 diz que houve envolvimento de várias disciplinas para a realização da tarefa.

Gama 1 expressa que a escola Gama deseja que o trabalho dos professores seja mais integrado, mas é difícil, porque os docentes não são exclusivos da escola. As experiências interdisciplinares acontecem muito por iniciativa dos professores que solicitam aulas extras combinadas e não por uma política interna. Por exemplo, quando se passa um filme, ou quando há uma excursão, eles são explorados por diversas disciplinas, de acordo com planejamento previamente definido. Gama 1 diz que há várias estratégias para apurar diversas habilidades. Ela comenta sobre a criação futura de um projeto para o Ensino Médio para que os professores trabalhem, em disciplinas diferentes, as mesmas habilidades exigidas pelo ENEM e por diversos

vestibulares. Ela desabafa que há o desejo de se fazer mais e melhor, mas é difícil.

Uma prática interessante, e que colabora para o trabalho relacional entre as diversas disciplinas e as da mesma área de conhecimento, é a orientação para a construção de um pré-planejamento. Todos os professores relacionam conteúdos da etapa e esse documento é repassado a todo o grupo de professores do Ensino Médio, para que eles verifiquem a possibilidade de “entrosamento” (palavra da entrevistada).

O processo de avaliação sofreu ligeiras mudanças de 2000 a 2006. Há, por exemplo, uma prova, chamada Big teste, como se fosse o ENEM. A nota que o aluno tira é replicada para todas as disciplinas. Gama 1 ainda nos relata que, na distribuição de ponto de cada etapa, 10% são reservados para uma avaliação qualitativa. Há também avaliação de desempenho dos funcionários, inclusive de professores, que são avaliados pelos alunos em dois momentos do ano.

Gama 1 volta a falar a importância do Plano de Metas da escola. Segundo ela, ele é que dá o norte para a gestão, não apenas pedagógica, mas para todos os níveis de gestão. Isso faz a escola crescer dentro de um planejamento pré-concebido.

Quando Gama 1 é questionada sobre o sucesso dos alunos da escola Gama, ela diz:

Nunca fizemos uma pesquisa disso não. Sabemos pelos irmãos que seguem os mais velhos. Não há alunos formados, graduados, mas, estudando, temos um número muito bom na UFMG, muitos na PUC, muitos na UNA. Há uma grande parte que trabalha e sustenta seus estudos. Têm projetos de vida, isso fica evidente quando voltam para participar dos Fóruns.

4.5. Apresentação dos Documentos Oficiais da Escola

Os documentos analisados, de modo geral, só puderam ser acessados na própria escola, sem possibilidade de reprodução por xerox. A escola Beta

permitiu a entrega dos documentos solicitados, com exceção do projeto pedagógico. Gama possibilitou o manuseio direto do quadro curricular e do Plano de Metas da Supervisão Pedagógica. Na escola Alfa, após leitura dos documentos a que tivemos acesso, necessitamos fazer anotações pessoais, porque esses documentos não poderiam sair da escola. Por isso, muitas anotações nesses documentos ficaram restritas ao segmento do Ensino Médio e, somente quando o conteúdo era descritivo de algo relevante para toda a escola, isso foi incluído nelas. O que se apresenta, portanto, não são os documentos oficiais integrais; são compilações do pesquisador do que lhe pareceu mais relevante para a pesquisa. Como consequência dessa opção, os trechos dos documentos oficiais serão dispostos no corpo do texto e não na parte de anexos.

4.5.1. *Projeto Político Pedagógico*

Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que suas escolas possuem projeto pedagógico explicitado, mas não pudemos acessar nenhum deles, porque todos alegaram que esse documento estava em processo de revisão. Houve consenso acerca de sua importância, mas eles não demonstraram, de modo geral, conhecer, em profundidade, o conteúdo desse documento. Ficou também notória a falta de consenso sobre a forma de um projeto pedagógico. Pelas entrevistas não foi possível depreender as concepções de ensino e de aprendizagem defendidas pelas escolas, muito menos os procedimentos metodológicos utilizados pelos componentes curriculares para colocar essas concepções em prática. É importante ressaltar que tanto a escola Alfa quanto a Beta produzem materiais didáticos para as suas redes, mas não há uma orientação explicitada para isso e que justifique as escolhas dos autores para a produção dos materiais.

Visitamos o site da escola Alfa, que estava no ar na época da pesquisa, mas não havia a apresentação de sua proposta pedagógica. Essa escola relatou que, no ano de 2005, iniciou um processo de revisão do seu projeto pedagógico, mas esse processo foi abandonado por instruções da

instituição. O acesso a algumas anotações que Alfa 2 apresentou como o que se tinha do processo de revisão do Projeto Pedagógico evidenciou que o material não passava de um conjunto de registros sobre cada disciplina.

O diretor Beta 2, da escola Beta, explicou que o que a escola tinha e denominava Projeto Pedagógico não era exatamente isso. Por isso, Beta 2 diz que o que ele apresentou à Secretaria Estadual de Educação foi um documento que ele não chamaria de Projeto Pedagógico, porque não é efetivamente isso, mesmo que a Secretaria o tenha aceitado como tal. Um documento que ajuda a clarear as propostas pedagógicas da escola Beta é um encarte que explica o projeto editorial da coleção de livros para a rede de ensino dessa escola. No entanto, isso não será considerado como documento válido para substituir o projeto pedagógico, apesar de suas pistas pedagógicas. A coordenadora Beta 1 demonstrou não conhecer o projeto pedagógico de sua escola. Como a escola Beta não tem um portal eletrônico, não pudemos verificar se há alguma exposição de sua proposta pedagógica.

Na escola Gama, a coordenadora Gama 1 também nos explicou que a sua escola passa por um momento de revisão de documentos oficiais, inclusive do projeto pedagógico, e, por isso, não poderíamos ter acesso ao documento inteiro. Pudemos constatar, mais tarde, que os registros que chegaram às nossas mãos tinham muito mais semelhança a um trecho de regimento escolar do que um projeto pedagógico. Como a escola Gama também não tinha site na época da pesquisa, não foi possível verificar se havia exposição virtual de sua proposta pedagógica.

4.5.2. *Regimento Escolar*

O documento de alcance mais facilitado para esta pesquisa foi o regimento escolar das escolas. Por ele, verificamos teoricamente quais são os aspectos que caracterizam os serviços prestados pela escolas e confrontar o registro escrito desses aspectos com o depoimento dos entrevistados. O que ficou evidente é que não há conhecimento atualizado do conteúdo do regimento escolar por parte dos coordenadores.

No regimento escolar da escola Alfa, há descrição de objetivos variados, de competências dos mais diversos setores, de organização didática, de currículo, de avaliação. Seleccionamos apenas os dados que faziam referência ao Ensino Médio especificamente ou a orientações gerais para a escola.

Em relação aos objetivos específicos da escola, nota-se sintonia com as orientações gerais para a educação nacional, de acordo com os seus documentos oficiais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O capítulo II do Regimento Escolar traz sete objetivos para o Ensino Médio, que também estão em sintonia com os objetivos da educação nacional. Neles ficam evidenciados fortes aspectos no sentido de desenvolver os alunos em suas múltiplas faces, com ênfase na cidadania, autonomia, preparação para o futuro e para o mundo do trabalho num ambiente de segurança e equilíbrio.

O Regimento Escolar define equipe pedagógico-administrativa como aquela formada por supervisores, orientadores, coordenadores de componente curricular e professores. Nota-se nessa descrição que a nomenclatura “coordenador” só é utilizada para configurar o papel dos profissionais que dão orientação pedagógica por componente curricular. As nossas entrevistadas, apesar de informalmente serem chamadas de coordenadoras, recebem uma denominação cuja referência não existe nesse documento, porque não há descrição da tarefa que elas realizam. O que se aproxima de suas funções aparece descrito nas competências do Serviço de Orientação Educacional e de Supervisão Pedagógica. Há de se notar que não há descrição separada para cada função, a incumbência de acompanhar o desenvolvimento da prática pedagógica; analisar junto aos coordenadores da área os projetos a serem executados; analisar os instrumentos e estratégias de avaliação; analisar os resultados do processo de avaliação; buscar alternativas que permitam correções do processo pedagógico sempre que necessário é de responsabilidade de ambos os setores.

Um outro aspecto que merece atenção neste momento de descrição do conteúdo documental acessado é o fato de que as incumbências dos

coordenadores de componente curricular são também de natureza pedagógico-administrativa.

As finalidades do Ensino Médio são as mesmas apresentadas nos PCNEM e há referência clara à organização da base nacional comum do currículo por áreas de conhecimento. Pelo resultado de nossas entrevistas, essa realidade ficou restrita à descrição do quadro curricular, que se apresenta dividido por áreas, mas isso não se consolidou como uma prática na sala de aula ou nas práticas escolares do Ensino Médio de modo geral. Apesar de, na exposição sobre o sistema de avaliação, ficarem claras as várias dimensões da avaliação, na prática, não se realiza conforme descrito no Regimento. Isso é comprovado pelas entrevistas das coordenadoras Alfa 1, Alfa 2 e Alfa 3.

O Regimento da escola Beta é mais genérico que o da escola Alfa. Inicia com o histórico da escola e parte para a descrição de princípios e objetivos para a educação, segundo a escola, e que estão em sintonia com os princípios e objetivos da educação nacional, mesmo que esses pareçam propor algo muito além do que a escola Beta pode realizar. No Art. 3º do regimento, o colégio Beta assume publicamente “atender, com proficiência, aos princípios da Legislação Vigente, relativa às Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

No corpo do documento, continua-se a afirmar os princípios da educação nacional, como os vividos pela escola. No entanto, quando comparamos os depoimentos da coordenadora Beta 1 e do diretor Beta 2, notamos que esse documento não sintetiza a prática real da escola de forma completa. Aspectos como a formação integral do aluno, a cidadania, a auto-realização e a preparação para o mundo do trabalho estão distantes da prática construída pela escola no momento da pesquisa.

Mais uma vez, quando se apresentam os objetivos do Ensino Médio da escola Beta, o que temos é a reprodução fiel dos textos oficiais. O documento ainda aborda a organização administrativa e o sistema de avaliação. Em relação ao primeiro aspecto, não há registro formal da função do coordenador pedagógico. Há a enumeração de 23 atribuições do vice-diretor, que soma tarefas de natureza pedagógica e administrativa.

No Regimento Escolar ainda há a descrição dos seguintes cargos: orientador educacional, psicólogo, professor assistente, secretária escolar e serviço de apoio administrativo. Soma-se a isso a descrição das funções do professor assistente, que reúne características de um coordenador de componente curricular. Muitas dessas funções se misturam no fazer da coordenadora Beta 1 e do diretor Beta 2.

Ao final do Regimento Escolar, do mesmo modo que o documento da escola Alfa, há considerações acerca da avaliação da aprendizagem. No sistema de avaliação da escola Beta, nas 1ª e 2ª séries, 70% dos pontos são distribuídos em provas; na 3ª, são 80%.

Já o regimento escolar da escola Gama é aberto com a apresentação da missão da escola e com a sua respectiva caracterização. Em seguida, elencam-se os objetivos da instituição, também em sintonia com os objetivos da educação nacional; depois fala-se da organização administrativa e pedagógica.

A escola Gama também professa “atender aos princípios e disposições previstos na LDB número 9394/ de 20/12/1996”. Os objetivos dessa escola são desdobramentos de sua missão. Não existe no Regimento Escolar a nomenclatura “coordenador”. Há, no entanto, uma longa descrição das atribuições do supervisor pedagógico. Não pudemos, pela via da entrevista, comprovar se essas atribuições todas são assumidas pela coordenadora Gama 1. Isso será comprovado pela análise do Plano de Metas para o setor pedagógico.

4.5.2.1. **Regimento Escolar da Escola Alfa**

Aprovado em 1991; última versão datada de 20/12/2005.

Capítulo II – Dos objetivos específicos da escola

Art. 3º - O Colégio orientará sua ação pedagógica no sentido de:

I- Oferecer uma escola aberta a todas as tendências, uma escola especuladora⁴⁶ no campo pedagógico, exploradora das potencialidades que o progresso científico e tecnológico tem trazido à educação. (principais idéias dos demais itens – são 17)

⁴⁶ De nossa parte, há estranhamento na compreensão do que o termo significa.

- II- *Liberdade – atendimento humano – discussão em grupo – valorização do aluno como pessoa*
- III- *Relação – clima de alegria – compromisso de busca da própria felicidade e a do grupo*
- IV- *Patriotismo – civilização humana – perspectiva crítica e real*
- V- *Valorização da cultura brasileira*
- VI- *Exercício da cidadania – respeito a si e ao outro – diversidade*
- VII- *Postura disciplinar – responsabilidade e ética*
- VIII- *Autonomia moral e cognitiva – senso crítico e criativo do aluno*
- IX- *Honestidade intelectual e moral para conviver*
- X- *Valorização da construção do conhecimento em grupo*
- XI- *Relação entre os saberes*
- XII- *Enriquecer a aprendizagem com informações da realidade*
- XIII- *Aprender e continuar aprendendo*
- XIV- *Comunicação verbal e escrita*
- XV- *Geografia e História mundial*
- XVI- *Consenso entre educador e educando – educação é processo global, interativo*
- XVII- *Aprimorar técnica e humanidade dos docentes, incentivando-lhes o interesse pelas modernas concepções de educação, buscando uma prática pedagógica sempre nova e criadora*
- XVIII- *Preparar para o futuro desconhecido, inevitável – transformação da sociedade.*

Cap. II – Da Composição e da Proposta dos Segmentos da Escola

Cap. III – Ensino Médio

- a) *Ampliar a aprofundar o processo de desenvolvimento do aluno, envolvendo, além do aspecto cognitivo, a capacidade de reflexão e a responsabilidade social, englobando os componentes éticos, afetivos e físicos;*
- b) *Formar um aluno participativo, crítico, autônomo, possuidor de uma postura dinâmica, investigativa capaz de obter e selecionar informações eficazes;*
- c) *Estimular e compreender a cidadania como participação social e política, como um exercício de direitos e deveres;*
- d) *Preparar para enfrentar, com mais segurança o desafio do futuro;*
- e) *Oferecer atividades diversas que proporcionam a identificação de caminhos e análise de demandas de mercado de trabalho;*
- f) *Levar em conta as demandas das escolas de Educação Superior, ampliando e diversificando, na 3ª série, espaço de atendimento ao aluno;*
- g) *Oferecer estratégias pedagógicas e psicológicas individuais, visando à segurança e ao equilíbrio necessários a esta fase decisiva em sua vida escolar.*

Título II – Da organização Administrativa

Cap. II- Da competência

Art. 9º- Compete ao Vice-diretor (não tem função pedagógica – somente idéias principais...)

- I- *ausência do diretor*
- II- *parte administrativa da escola*
- III- *manutenção funcional da escola*
- IV- *controle financeiro das mensalidades*

- V- seleção, contratação e supervisão do trabalho dos funcionários administrativos
- VI- planejar e executar atividades extraclasse
- VII- situações administrativas junto ao Departamento pessoal
- VIII- controle disciplinar – auxilia a direção.

Cap. IV- Da Equipe Pedagógica

Art. 10- Entende-se por equipe pedagógico-administrativa os supervisores, os orientadores, os coordenadores e os professores legalmente habilitados, que atuam no estabelecimento.

Seção I – Da Finalidade

Art. 11- A equipe pedagógico-administrativa, em exercício, tem por finalidade o estudo, a revisão e a proposição de necessidades que visem ao aprimoramento do ensino e de trabalho educativo.

Título III – Dos Serviços Pedagógicos

Cap. II- Do Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica

Seção I- Da Finalidade

Art. 20 – Compete ao Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica responsabilizar-se pela orientação didático-pedagógica do estabelecimento.

Seção III- Das Atribuições

Art. 22- Compete ao Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica: (são 23 funções, destacamos as de natureza exclusivamente pedagógicas – segundo o documento, tem função de cooperação e apoio. Foco: aluno/família)

- I- Acompanhar o desenvolvimento da prática pedagógica
- II- (...)
- V- Analisar junto aos coordenadores da área os projetos a serem executados
- VI- Analisar os instrumentos e estratégias de avaliação
- VII- Analisar os resultados do processo de avaliação
- VIII- Buscar alternativas que permitam correções do processo pedagógico sempre que necessário.

Cap. III- Dos Serviços Pedagógicos Complementares

Seção I – Das Categorias (...)

Art. 25 – A constituição da coordenação de disciplina, área de estudo ou atividades será feita por indicação do supervisor pedagógico.

Parágrafo Único: haverá um coordenador para cada disciplina de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Seção II- Das Atribuições

Art. 28- Compete à equipe complementar do Serviço de Supervisão Pedagógica:

Parágrafo 2º - Ao coordenador de disciplina, áreas de estudo ou atividades:

- 1- Assessorar o Supervisor pedagógico no planejamento das atividades da escola.
- 2- Acompanhar a execução dos programas de sua área.
- 3- Sugerir aos professores de sua área medidas técnico-pedagógicas que façam constantes melhorias nos padrões de ensino.
- 4- Reunir periodicamente os professores de sua área a fim de analisar e discutir o desenvolvimento da Proposta Curricular.
- 5- Propor aquisição de livros e material didático de interesse para a sua área.
- 6- Sugerir e incrementar as atividades extraclasse de sua área.
- 7- Coordenar o projeto editorial.
- 8- Coordenar o projeto multimídia.
- 9- Participar do processo de seleção do corpo docente.
- 10- Analisar o ajustamento técnico-pedagógico de professores novatos na Instituição.

Título IV- Da Organização Didática

Cap. I- Da Estrutura do Ensino

Seção III – Do Ensino Médio (finalidades)

I- A consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Cap. III- Dos Currículos e Programas

Seção I- Da Composição Curricular

Art. 39- As disciplinas serão ministradas:

I- Sociologia e Filosofia – atividades integradas às disciplinas da BNC ou da PD como elemento de formação integral do aluno.

II- Educação Ambiental – incluída como conteúdo programático em todas as disciplinas.

III- Formação da cidadania e conhecimento da realidade brasileira – trabalho interdisciplinar.

IV- Educação Artística – atividade ministrada sob a forma de projetos

V- Educação Física – sob a forma de projetos no Ensino Médio

VI- História e Cultura Afro-brasileira – ministrada no âmbito de todo o currículo, com ênfase para a Educação Artística, Literatura e História brasileiras.

Art. 40- A Base Nacional Comum do currículo do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento.

Título VI- Da verificação do Desempenho Escolar

Cap. I- Da avaliação

Art. 71- A avaliação será parte principal da informação e referência para a formulação de práticas educativas que possibilitem a formação global dos alunos, terá como funções:

- I- diagnóstica*
- II- formadora*
- III- contínua*

Art. 72- A avaliação deverá incorporar a dimensão cognitiva, cultural, social, biológica e afetiva que faz parte do processo integral do aluno.

Parágrafo 1º – A avaliação não poderá ser considerada apenas um produto, mas também processo de aprendizagem e os aspectos atitudinais demonstrados pelo aluno.

Seção III- Dos Pontos Cumulativos a serem distribuídos:

<i>EF – 1ª etapa – 30</i>	<i>EM – 1ª etapa – 30</i>
<i>2ª etapa – 30</i>	<i>2ª etapa – 35</i>
<i>3ª etapa – 40</i>	<i>3ª etapa – 35</i>

A leitura atenta das anotações acerca do Regimento Escolar indica pontos interessantes a respeito da gestão pedagógica da escola Alfa. Seus objetivos específicos apontam para uma escola em sintonia com as atuais tendências da Educação Nacional, como valorização do aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem; liberdade e busca da felicidade; valorização da cultura nacional e exercício da cidadania. Outros aspectos que perpassam seus objetivos são a responsabilidade e postura ética frente à realidade; autonomia moral e cognitiva; valorização da construção do conhecimento e do trabalho em grupo; interdisciplinaridade e contextualização; capacidade de aprender a aprender, entre outros.

A proposta pedagógica para o Ensino Médio também explicita a contemporaneidade do documento em relação às Políticas Públicas para a Educação Brasileira, traduzidas pela LDBEN/1996, DCNEM, PCNEM. Há nessa proposta ingredientes muito importantes, como a valorização do processo, da reflexão, da responsabilidade, da participação social, do senso crítico, da investigação cognitiva, da participação social e política, da preparação para o mundo do trabalho, do atendimento à individualidade do aluno em suas necessidades e peculiaridades.

A organização administrativa deixa bem clara a divisão entre o trabalho administrativo e o pedagógico. Apesar de não haver a descrição específica para o cargo de coordenador, as atribuições da equipe pedagógica - os supervisores, os orientadores e os professores - evidenciam a proposição ao aprimoramento do ensino e do trabalho educativo.

O Regimento Escolar esclarece que a responsabilidade geral pela orientação didático-pedagógica da escola é da supervisão pedagógica e da orientação educacional. Essa função exclusivamente pedagógica é reforçada pelo trabalho dos coordenadores de componente curricular, que refinam o trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico, porque estão mais próximos dos professores. Na verdade, será na função do coordenador de disciplina que a gestão pedagógica ganha delineamento mais definitivo em relação ao fazer pedagógico.

A estrutura do Ensino Médio é descrita no Regimento Escolar a partir de trechos do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação à composição curricular, o documento analisado enfatiza o modo como determinadas disciplinas serão tratadas como temas transversais, integrados às disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. Cita-se ainda que essa Base Nacional Comum é organizada por áreas de conhecimento – isso é configurado no quadro curricular da escola – e que a avaliação é um sistema que incorpora dimensões significativas para o processo integral do aluno, apesar de, no elenco de instrumentos, haver o predomínio de provas individuais em detrimento de outros instrumentos e do coletivo.

4.5.2.2. Regimento Escolar da Escola Beta – Datado de 20 de janeiro de 2006

O Regimento Escolar da escola Beta é aberto com uma breve descrição do histórico da escola já apresentado nas página 16.

Art. 1º- A Escola Beta adotará, no que couber, os princípios da educação nacional, inspirados nos princípios mais geradores de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os princípios acima referidos são:

- I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;*
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte do pensamento, a arte e o saber;*
- III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;*
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI- gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII- valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII- garantia de um padrão de qualidade;*
- IX- valorização da experiência extra-escolar, do trabalho e das práticas sociais.*

Capítulo II- Dos objetivos da educação básica

Art. 2º- O Ensino Médio ministrado pela escola Beta tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Capítulo III- Dos Objetivos da escola Beta

Art. 3º- A escola Beta tem por objetivo atender, com proficiência, aos princípios da Legislação Vigente, relativa às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, valendo-se da liberdade e da autonomia que essa lei garante, tomando-a como referencial para estabelecer suas próprias diretrizes e finalidades.

Parágrafo 1º- No cumprimento do disposto neste artigo, o Colégio Beta objetivará a formação integral do aluno, como indivíduo e cidadão, sua auto-realização individual e social e sua preparação para o trabalho.

Parágrafo 2º- Para melhor consecução de seu objetivo, o Colégio Beta trabalhará de forma contínua, integrada e progressiva, em constante sintonia com as famílias dos alunos, no sentido de acompanhar de perto, não só seu desenvolvimento intelectual, mas também seu desenvolvimento na área afetiva e social, sendo assim capaz de realizar o seu próprio projeto de vida.

Parágrafo 3º- Visando à consecução plena de seu quadro curricular, o Colégio Beta poderá utilizar-se de recursos físicos externos, sob a forma de convênios ou parcerias, para a prática de atividades letivas.

Seção I- Dos Objetivos gerais do Ensino Médio

Art. 4º- A escola Beta tem por objetivos no Ensino Médio, com duração mínima de três anos:

- I- a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Parágrafo único – A escola Beta adotará no Ensino Médio o sistema de progressão regular por série, observando as normas do sistema de ensino.

Título II – Da Organização administrativa

Capítulo I – Da Diretoria

Seção II – Do Vice- Diretor

Art. 7º- Ao Vice-Diretor competirá:

I- coordenar as atividades relativas a elaboração, implementação, avaliação e atualização periódica do Projeto Pedagógico do estabelecimento, depois de aprovadas pelo Diretor;

II- zelar pelo funcionamento e constante aperfeiçoamento de todos os serviços do pessoal docente e técnico-administrativo;

III- promover realização de diagnóstico e consulta às famílias, aos alunos, aos professores e aos funcionários para atualização do Projeto Pedagógico e apresentar seu resultado para análise e aprovação do Diretor;

IV- substituir o Diretor em sua falta ou impedimento eventuais assumindo suas competências;

V- buscar estratégias didático-pedagógicas capazes de produzir uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, cuidando do planejamento das atividades normais e de recuperação;

VI- promover o processo de seleção, avaliação e demissão de professores e funcionários;

VII- convocar reuniões de professores e funcionários e dirigi-las quando solicitado pelo Diretor;

VIII- atender solicitações da Diretoria, Superintendência, e do Departamento de Pessoal da entidade mantenedora, fornecendo os dados necessários;

IX- promover reuniões de pais, justamente com o SOE, por delegação da Diretoria;

X- organizar cursos de Treinamento e Capacitação para professores e funcionários;

XI- coordenar a equipe de professores assistentes, quando designada pela Diretoria;

XII- participar da elaboração do calendário do colégio;

XIII- solicitar reparos em instalações do Colégio, com a eventual compra de materiais e equipamento para atender às necessidades dos diversos setores;

XIV- participar do processo de acompanhamento dos alunos, fazendo os atendimentos necessários, junto com o SOE;

XV- acompanhar o processo de produção do material didático utilizado pela escola;

XVI- participar da escolha dos livros didáticos a serem adotados pelo Colégio;

XVII- organizar escala de férias para os funcionários (para a aprovação da Diretoria);

XVIII- atender profissionais ligados à área de educação que procurem a escola, com o auxílio dos professores assistentes;

XIX- supervisionar as atividades de recuperação;

XX- por eventual delegação da Diretoria, aplicar sanções disciplinares a professores, funcionários ou alunos;

XXI- agir constantemente para garantir o bom ambiente de trabalho no Colégio, respeitando e valorizando a filosofia educacional do estabelecimento;

XXII- coordenar o processo de seleção de novos alunos;

XXIII- assinar documentos legais da escola, quando em substituição ao Diretor e se tiver habilitação legal, ou por autorização precária expedida por órgão competente.

(Há ainda descrição dos cargos de Orientação Educacional e Núcleo de Psicologia; professor assistente; professor; secretária escolar e serviço de apoio administrativo).

Sobre professor assistente:

Capítulo III

Art. 9º- O estabelecimento poderá escolher periodicamente alguns professores de reconhecido destaque e interesse pelas atividades da escola que em determinada área do currículo, definida a critério da Diretoria, orientará o trabalho de todos os professores da mencionada área. A cada um desses profissionais, que serão chamados Professores Assistentes, competirá, na área que lhe for atribuída:

I- desenvolver o trabalho pedagógico proposto pela Diretoria, de acordo com a linha filosófica da escola;

II- refletir constantemente sobre a prática da escola, sugerindo eventuais mudanças;

III- providenciar, junto aos professores das diversas séries e disciplinas de sua área de atuação, que sejam feitos e cumpridos: planejamentos anuais e bimestrais e de recuperação intermediária e final; materiais de apoio, provas, trabalhos etc

IV- zelar pela qualidade, correção e aparência dos materiais acima indicados;

V- zelar pela qualidade de seus professores no cumprimento de prazos estabelecidos para atender aos diversos setores do Colégio, especialmente, no que se refere à escrituração escolar e à produção de materiais impressos;

VI- procurar o apoio de novas técnicas de ensino, com ênfase na utilização da Tecnologia da Informação;

VII- participar da elaboração do calendário do Colégio, detalhando os seus eventos e cuidar de sua execução, responsabilizando-se por seus resultados;

VIII- coordenar as reuniões de professores das disciplinas de sua área de atuação;

IX- atender a questões levantadas por alunos ou famílias junto à Diretoria ou ao SOE, relativas a problemas apresentados em sua área;

X- participar de Conselho de Classe, quando convocado;

XI- propor e organizar cursos de Treinamento e Capacitação para os professores;

XII- participar do processo de seleção de alunos novatos;

XIII- participar do processo de seleção, acompanhamento e avaliação de professores;

XIV- promover a integração entre as diversas disciplinas e atividades;

XV- *refletir, com os professores, sobre suas práticas pedagógicas, sugerindo novas alternativas metodológicas, com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas;*

XVI- *participar da elaboração, implementação, atualização e avaliação do Projeto Pedagógico da escola, quando solicitado.*

OBS: *Há no Regimento Escolar espaço adequado para o tratamento da classificação, reclassificação, progressão parcial, avanço e equivalência de estudos feitos no exterior pelos alunos.*

Título IV – Da Verificação do Rendimento Escolar

Cap. I – Da avaliação da aprendizagem e de sua utilização didática.

Art. 32- A avaliação será ampla e contínua compreendendo a verificação do aproveitamento do aluno e a apuração da assiduidade, expressando os resultados da aprendizagem quanto à aquisição de conhecimentos que se constituem em competências e habilidades.

Art.33- Em todas as séries do Ensino Médio, o resultado da avaliação será expresso por pontos cumulativos, em 3 (três) etapas letivas distribuídas da seguinte forma:

<i>1ª etapa</i>	<i>30 pontos</i>
<i>2ª etapa</i>	<i>30 pontos</i>
<i>3ª etapa</i>	<i>40 pontos.</i>

OBS: 70 % dos pontos em provas ou testes para 1ª e 2ª séries; 80% para a 3ª.

Ao analisarmos o Regimento Escolar que nos foi apresentado pela escola Beta, constatamos que ela se propõe a estar em sintonia com a Legislação Educacional Brasileira, atendendo aos princípios da Lei 9394/96, tendo-a como *referencial para estabelecer suas próprias diretrizes e finalidades* ⁴⁷. Para isso, cita quase integralmente não apenas os princípios do ensino, contidos no Art. 3º da LBDEN/96, mas também os Art. 22 e 35 da referida Lei. Para cumprir o que se propõe, a escola Beta afirma se preocupar com a formação integral do aluno, e, portanto, com sua cidadania, sua auto-realização, sua preparação para o trabalho.

Em relação à sua organização administrativa, a escola Beta atribui função exclusivamente pedagógica ao vice-diretor. Para isso, enumera 23 atribuições, que são complementadas pelo papel do professor assistente, que trabalhará bem próximo aos professores, num papel mais operacional. Suas atribuições são explicitadas em 16 descrições. Em relação ao sistema de avaliação, a escola Beta diz textualmente que 70% dos créditos da etapa

⁴⁷ Trecho do Art. 3º do Regimento Escolar da escola Beta.

serão distribuídos sob a forma de provas individuais, para 1ª e 2ª séries, e 80% para a 3ª.

4.5.2.3. Regimento Escolar da Escola Gama

OBS: O Regimento Escolar estava em revisão na data de leitura e análise do mesmo: 23 de junho de 2006

APRESENTAÇÃO (idéias básicas)

Consonância do trabalho da escola com a LDB/96
 “Normas de conduta” para viabilização do objetivo de “formar cidadãos preparados para superar desafios pessoais e profissionais”

MISSÃO: Proporcionar, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, um ambiente adequado que favoreça o desenvolvimento do ser humano, dando ênfase na formação humanista, ética, filosófica, científica e tecnológica, como forma de preparar cidadãos para a inserção na sociedade como sujeitos questionadores, transformadores e atuantes.

Título I- Da Organização

Cap. I- Da Caracterização

Art. 2º - A Escola Gama é mantida por:

- a) Escola Gama LTDA*
- b) Escola Gama Azul LTDA*
- c) Colégio Gama 2 LTDA*

Cap. II – Dos Fins

Art. 3º- A Escola Gama tem como finalidade atender aos princípios e disposições previstos na LDB nº 9394, de 20/12/1996.

Cap. III- Dos Objetivos Gerais do Ensino

Art. 4º- A Escola Gama objetiva:

- I- levar o educando a se descobrir e a se realizar como pessoa.*
- II- habilitar o educando para o serviço de construção de um mundo mais justo, mediante o exercício livre e responsável de sua cidadania.*
- III- Qualificar o educando para uma efetiva integração social e comunitária, através do trabalho e de uma consciência crítica e histórica.*

Valores:

- *Educação centrada no ensino de qualidade.*

- Valorização da aprendizagem de modo mais significativo, possibilitando o aprender a conhecer, a aprender a fazer, a aprender a viver em comum, o aprender a ser e a aprender a aprender.
- Assistência educacional ao aluno.
- Organização curricular com ênfase na formação humanística, ética, filosófica, científica e tecnológica.
- Utilização constante de atividades pedagógicas extraclasse como fator determinante de aprendizagem e integração social.
- Respeito à autonomia e à dignidade de cada pessoa.
- Ética, integridade e honestidade nas relações.
- Compromisso social e cidadania.
- Ambiente escolar agradável.
- Pioneirismo.
- Capacitação permanente dos profissionais.
- Compromisso com resultados gerenciais.
- Foco na autogestão e na responsabilidade das equipes de trabalho.
- Avaliação contínua do desempenho dos profissionais.
- Proteção ao meio ambiente.
- Valorização de professores, funcionários e pais.

Cap. IV- Da organização Administrativa

Cap. V- Da Organização Pedagógica

Seção I- Dos Serviços Técnico-pedagógicos

Art. 12 – Serviços:

- I- Supervisão Pedagógica – SSP
- II- Orientação Educacional – SOE
- III- Coordenação Disciplinar – SCD
- IV- Coordenação de Área – SCA

Art. 13- O Serviço de Supervisão Pedagógica – SSP – tem por objetivo exercer o controle de qualidade do processo de ensino-aprendizagem da Escola.

Parágrafo Único – A função do Supervisor Pedagógico é exercida por pedagogo qualificado, indicado pelo Diretor Geral e contratado pela(s) entidade(s) mantenedora(s).

Art.14- Atribuições do Supervisor Pedagógico:

- I- Elaborar e acompanhar o desenvolvimento dos Planos de Curso.
- II- Verificar os diários de classe por etapa.
- III- Acompanhar o planejamento e a execução de projetos de literatura propostos pelos professores da área.
- IV- Acompanhar a execução do planejamento dos trabalhos relativos à produção de texto viabilizados pelos professores de Redação.
- V- Observar as aulas dos docentes.
- VI- Avaliar o desempenho docente.
- VII- Acompanhar sistematicamente as correções nos cadernos feitas pelos professores.
- VIII- Participar sistematicamente dos Conselhos de Classe.
- IX- Realizar leituras técnicas, visando ao autodesenvolvimento profissional.
- X- Elaborar e apresentar à Direção relatórios de Avaliações de Desempenho.

- XI- Acompanhar os conteúdos de aprendizagem, ministrados pelos docentes.*
- XII- Confeccionar calendários e horários de aulas.*
- XIII- Acompanhar as atividades extraclasse.*
- XIV- Apoiar o professor com recursos didáticos e similares para o bom desempenho de suas atividades docente.*
- XV- Realizar visitas técnico-educativas em sala de aula.*
- XVI- Realizar atendimento por questões de aproveitamento/aprendizagem do aluno.*
- XVII- Desenvolver ações integradas, definidas no Planejamento Pedagógico, em parceria com outros segmentos da Escola Gama.*
- XVIII- Exercer as demais atribuições inerentes à sua função, conforme demanda. (...)*

Art. 19- O Serviço de Coordenação de Área – SCA – tem por objetivo fornecer suporte técnico-pedagógico aos professores, mediante estudos coletivos e troca de experiências, bem como acompanhar o desenvolvimento das atividades e projetos propostos pela equipe docente.

** A Coordenação é indicada pela direção*

** Direção, Supervisão pedagógica – responsáveis pela formação continuada dos professores.*

O Regimento Escolar da escola Gama, ao apresentar a missão da instituição, evidencia a grande preocupação com o desenvolvimento do ser humano, e, por isso, dá ênfase à formação humanista, ética, filosófica, científica e tecnológica. Esse documento, como os regimentos das outras escolas analisadas, declara que a escola tem por finalidade atender aos princípios e disposições da LDBEN/1996. Para confirmar esse intento, enumera 16 valores da escola, que evidenciam a sua preocupação com a qualidade de ensino centrado no educando e na possibilidade de lhe proporcionar verdadeiras oportunidades de melhoria e de crescimento em suas múltiplas dimensões.

Em relação à gestão pedagógica, o documento descreve o supervisor pedagógico como o responsável pelo controle da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escola. Essa função fica bastante evidente no detalhamento do Plano de Metas desse profissional, que aponta 18 atribuições, conforme as descritas no Art. 14 do Regimento Escolar. Todo o trabalho do supervisor pedagógico é também reforçado por profissionais que têm contato mais direto com os professores, como nas escolas Alfa e Beta. No caso da escola Gama, essa tarefa é desenvolvida pelo SCA – Serviço de Coordenação de Área, composto por coordenadores indicados pela direção da escola.

4.5.3. *Manuais de Professor e/ou Alunos*

No Manual para Orientação dos alunos, educadores e famílias, documento da escola Alfa, verificamos mais uma vez a descrição de objetivos que elucidam a proposta pedagógica e os princípios educacionais, a relação de instrumentos de avaliação. A análise desse documento novamente se apresenta restrita às anotações que faziam referências específicas ao Ensino Médio.

O Manual para Orientação dos Alunos, Educadores e Famílias reforça as idéias básicas do Regimento Escolar da escola Alfa, mas esclarece melhor a proposta pedagógica da instituição. Nessa proposta, incluem-se o desenvolvimento da identidade, a interação, o diálogo, a investigação, a contextualização, além do estímulo à responsabilidade, à criatividade, à integração com o mundo. Em relação ao Ensino Médio, esse documento em análise chama a atenção para aspectos relevantes sugeridos em Lei: reflexão, responsabilidade social, participação, crítica, autonomia, exercício da cidadania, respeito por si e pelos outros. Soma-se a isso tudo a preocupação em proporcionar melhores condições para a escolha profissional.

Quando lemos esses objetivos no Manual para Orientação dos Alunos, Educadores e Famílias e os comparamos com os relatos das coordenações pedagógicas da escola Alfa, notamos que há grande intenção de se fazer um Ensino Médio sintonizado com as orientações das Políticas Públicas para a Educação Nacional, mas isso fica mais próximo da teoria do que da prática. As entrevistas de Alfa 1, Alfa 2 e Alfa 3 demonstram certo desconhecimento do que rezam os documentos oficiais internos da escola para o Ensino Médio. Em outras palavras: divulgam-se objetivos e concepções de ensino e de aprendizagem que não se realizam concretamente no cotidiano das salas de aulas do segmento educacional pesquisado.

4.5.3.1. Escola Alfa

MANUAL PARA ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS, EDUCADORES E FAMÍLIAS (Observações básicas)

Equipe técnica: Supervisor
 Orientador
 Coordenador Pedagógico
 Diretor

PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

Objetivo primordial: criar um ambiente socializador que proporcione o desenvolvimento da identidade dos alunos, por meio de atividades e experiências diversas realizadas em situações de interação, que priorizem o diálogo, a investigação e a contextualização na realidade.

*- formação do ser responsável, criativo e integrado ao mundo
- interesses pessoais – conhecimentos prévios –
redimensionamento de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais.*

“O Ensino Médio privilegia, além dos aspectos cognitivos, a capacidade de reflexão e a responsabilidade social, propiciando a formação de um aluno participativo, crítico, autônomo, investigador e capaz. Estimula-se a compreensão da cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres presentes no seu dia-a-dia, em atitudes de respeito a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente.”

“No Ensino Médio são oferecidas atividades diversificadas que proporcionam análise de caminhos e demandas de mercado de trabalho, dando mais segurança ao aluno no processo de escolha profissional.”

CrITÉRIOS de avaliação no Ensino Médio

1ª e 2ª séries:

- *Avaliação independente*
- *Avaliação parcial*
- *Avaliação final de etapa*
- *Provip*
- *Vestibular em foco*
- *Participação*

3ª série

- *Avaliação parcial (semanal)*
- *Avaliação da etapa*
- *Simulado*
- *Vip (Vestibular Integrado)*
- *Participação*

4.5.3.2. **Escola Beta**

MANUAL DO ALUNO – Normas Internas da escola Beta

O Manual do aluno traz, em sua abertura, uma mensagem dirigida aos alunos e aos seus familiares. Em seguida, descreve a Missão Educacional da instituição e, depois, apresenta o sumário. Na seqüência, há dois calendários anuais de atividades, um para 1ª e 2ª séries, e outro para a 3ª; mais adiante, os horários de entrada e saída dessas séries e da 3ª série integral.

Constituem partes desse documento: o regime de entrada e saída, o uso do uniforme, o sistema de avaliação ao longo de três etapas letivas, entrega de boletins, situações de cola, atestados, declarações e cancelamento de matrícula, recuperação, frequência, seguro de aprovação vestibular, atividades extra-classe, e a descrição de cargos. Por fim, já ao final, há a explicitação de normas de comportamento e disciplina.

4.5.3.3. **Escola Gama**

Diferentemente das escolas Alfa e Beta, a escola Gama possui um Manual do Docente. Ele traz em sua abertura a Visão da Instituição, que evidencia termos, como pioneirismo, diferenciação, flexibilidade, ousadia e qualidade, como uma nova alternativa para a educação tradicional. Apresenta também os objetivos com termos bastante significativos e em conformidade com as orientações legais. São eles: socialização, desenvolvimento de identidade, interação, investigação, contextualização, formação do ser, conhecimentos prévios, habilidades e atitudes, reflexão e responsabilidade social, cidadania, mercado de trabalho.

Não tivemos acesso ao Manual dos Alunos, mas, no Manual do Docente, observei que há informações novas em relação ao regimento escolar. Há a apresentação da visão da escola e a descrição do perfil, direitos e deveres do professor da escola Gama. Há ainda normas operacionais para

os docentes. Ao final do documento, aparece a referência ao sistema de avaliação, cuja distribuição do ano letivo em três etapas e a distribuição de créditos, com maior peso na 3ª etapa, é a mesma da escola Beta.

O sistema de avaliação, apesar de flagrar a relevância de atividades diversificadas, não deixa de dar grande importância aos instrumentos individuais, particularmente, às provas.

MANUAL DO DOCENTE 2006

Visão

Buscar o pioneirismo em diferentes segmentos de prestação de serviços em educação, sendo reconhecida como uma organização de ensino com proposta diferenciada, flexível e ousada, ou seja, como uma alternativa à escola tradicional, mantendo o compromisso com a qualidade do ensino e seus resultados.

Organização: Diretor Geral

Supervisor e Orientador de segmentos (EI, EF, EM, EJA e Pré-vestibular)

** Diferencial: descrição do perfil, deveres e direitos do professor da Escola Alternativa. Há também normas operacionais para o professor.*

Sistema de avaliação

1ª parcial: 6,6,8

2ª parcial: 6,6,8

Prova final: 6,6,8

Aval. Qualit: 4,4,4

Outras ativ. 8,8,6

Mostra cultural: 6 (só na 3ª etapa)

Total: 1ª etapa: 30

2ª etapa: 30

3ª etapa: 40

4.5.4. Anotações sobre outros Documentos Oficiais

Ressaltamos aqui outros documentos que elucidam melhor a gestão pedagógica das escolas pesquisadas e que foram apresentados a nós durante as entrevistas.

4.5.4.1. Projeto Editorial da Escola Beta

O Projeto editorial da escola Beta será tomado por nós como um documento relevante para esta pesquisa, porque explicita elementos pouco evidentes nas entrevistas e na análise de outros documentos.

Há, no início do documento, um breve histórico da instituição, com linguagem bastante coloquial, talvez devido ao público-alvo, a quem foi endereçado. Evidencia-se, nessa parte, a ênfase em projetos que foram incorporados como práticas pedagógicas da escola: Projeto Saúde e Vida, Educação Ambiental, Gincana Cultural, Mostra Cultural, Campanhas de Agasalho e de alimentos, Campanha de Natal. De acordo com o documento, essas são ações que, com certeza, estimulam, no aluno, o exercício consciente da cidadania. Essa introdução ainda evidencia os 60 mil alunos que foram aprovados em diversos vestibulares, em 17 anos de existência da instituição. Foram 400 primeiros lugares.

É missão da escola Beta:

A missão educacional da escola Beta consiste em se dedicar para proporcionar à sua comunidade escolar o direito e o dever de pensar, de sonhar e de planejar, com os pés no chão e os olhos no futuro, de modo que todos sejam capazes de desenvolver e de viver as novas tecnologias e, ao mesmo tempo, capazes de perseguir, de forma obstinada, a responsabilidade de suas aplicações sociais e ambientais, tendo em vista a valorização da vida, o aperfeiçoamento do ser humano, o exercício consciente da cidadania e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. (Trecho do Projeto Editorial)

O Projeto Editorial chama a atenção também para os “novos desafios para o Ensino Médio”, elencados a partir da concordância da necessidade de reforma educacional proposta pela LDBEN/1996. Cita-se então, para confirmar esse aspecto, parte do artigo 35 da referida Lei e princípios evidenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como a *necessidade de promover uma educação pautada na formação ética e*

*o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*⁴⁸. O documento ainda deixa clara a necessidade de mudanças curriculares no Ensino Médio, para que a organização curricular tenha como pano de fundo o desenvolvimento de competências e habilidades, e levanta três questões, a saber:

- 1) Qual deve ser a função do ensino nessa perspectiva?
- 2) Como atender às necessidades formativas propostas pelas novas diretrizes?
- 3) De que maneira viabilizar a formação de cidadãos comprometidos com a melhoria de si próprios e, por extensão, da sociedade?

Mais adiante, o texto aponta a necessidade de possíveis mudanças a partir de ações que evitem a compartimentalização do conhecimento e a excessiva disciplinarização do currículo. Termina essa parte do documento, afirmando que os desafios de formar cidadãos preparados para assumirem diferentes funções no mercado de trabalho, enfrentando adequadamente situações-problema, solicitam novas maneiras de organizar o currículo, e escolha de estratégias de ensino e formas de avaliar.

A organização curricular merece destaque no Projeto Editorial da Escola Beta. Evocam-se o trabalho articulado e o currículo por competências, associados à flexibilização curricular. Segundo o documento, uma proposta de organização curricular deve:

- Trabalhar os conteúdos curriculares para o desenvolvimento de competências e valores, e não como objetivos de ensino;
- Priorizar conhecimentos e competências gerais, tendo como objetivo a inserção profissional e/ou a continuidade de estudos;
- Utilizar estratégias de ensino diversificadas, com foco no desenvolvimento do raciocínio;
- Organizar os conteúdos de forma a possibilitar o diálogo entre as disciplinas e/ou áreas de conhecimento;
- Estimular procedimentos que permitam, ao aluno, a reconstrução do conhecimento, a execução de projetos e o exercício do protagonismo em situações sociais;

⁴⁸ Trecho copiado do documento analisado.

- Tratar os conteúdos de forma contextualizada, dando-lhes um caráter funcional.

A partir desse ponto, fala-se de interdisciplinaridade e contextualização. Em relação à interdisciplinaridade, o texto afirma que ela exige uma reflexão mais profunda e inovadora por parte do professor em relação à sua prática pedagógica, desinstalando-se de concepções acadêmicas tradicionais. Isso instaura certos objetivos educacionais ligados ao interesse do professor em integrar sua disciplina à outra, estabelecendo vínculos entre os conteúdos estudados, promovendo interação entre seus pares, buscando situações-problema, reconhecendo o caráter comum de certos problemas estruturais. A interdisciplinaridade é entendida então como uma nova forma de organização dos conteúdos, sem desmerecer o contexto próprio de cada disciplina, na busca de uma aprendizagem mais global e significativa. De acordo com o Projeto Editorial da escola Beta,

O mundo atual precisa de pessoas polivalentes para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança se faz presente a todo momento e o futuro assume um grau de imprevisibilidade nunca visto. (Trecho do Projeto Editorial)

Em relação à contextualização, depreende-se que a escola a valoriza como um aspecto importante para a aprendizagem, pois favorece

(...) a integração entre as disciplinas e entre as áreas de conhecimento. Além de dar uma visão mais orgânica do conhecimento, a contextualização visa tornar a aprendizagem significativa, ao permitir a associação dos conteúdos acadêmicos com as experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos em contextos diferentes daqueles da escola. (Trecho do Projeto Editorial)

No parágrafo seguinte à citação anterior, o texto deixa claro que é necessário o conhecimento, por parte dos professores, dos mecanismos da contextualização para que possam analisar suas práticas com a finalidade de melhorá-las. Além disso, explicita a crença na utilização das novas tecnologias para favorecer o ensino e a aprendizagem.

O material didático proposto pela escola Beta fundamenta-se nos pressupostos legais, e respeita o estilo e a liberdade de cada docente, ao propor situações didáticas abertas, que despertem o interesse do aluno. Com

base na exposição, são características desse material didático: a consideração dos conhecimentos prévios; a apresentação de situações-problema; a exploração de contextos significativos; a consideração da interdisciplinaridade; a oferta de novas alternativas metodológicas para facilitar a compreensão dos conteúdos; a proposição da sistematização dos conhecimentos; o estímulo ao trabalho coletivo por meio de atividades auto-instrucionais; apresentação de manual do professor em todos os materiais didáticos, contendo: carta de apresentação, fundamentação teórica, planejamento anual, orientações e sugestões, comentário e resolução de questões.

4.5.4.2. **Plano de Metas da Escola Gama**

Outro diferencial da escola Gama, em relação a Alfa e Beta, é que todos os profissionais da escola seguem um Plano de Metas geral, que se desdobra em metas por setor. No caso específico desta pesquisa, analisamos o Plano de Metas da Supervisão Pedagógica, que é bastante detalhista em relação às respostas que esse setor precisa dar à direção da escola. Os aspectos indicados nesse documento nascem das atribuições da Supervisão, que têm sua origem na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Como uma das funções da Supervisão nesta escola é controlar o processo de ensino e de aprendizagem, o Plano de Metas, da forma como é desenhado, justifica essa atribuição da função. Notamos que, dentre as escolas pesquisadas, a coordenação da escola Gama é a que melhor se situa em relação ao seu fazer pedagógico, porque tem esse documento que a sedimenta em suas ações. Em anexo, apresentamos o Plano de Metas da Supervisão Pedagógica da escola Gama.

4.5.4.3. Quadro Curricular ⁴⁹

4.5.4.3.1. Escola Alfa

Tabela 9: Configuração da carga horária semanal da escola Alfa por períodos

Período	Carga Horária Semanal (horas-aula)	Carga Horária Semanal (horas-aula)	Carga Horária Semanal (horas-aula)
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
De 1990 a 1993	28	28	27
De 1994 a 1999	27	27	27
De 2000 a 2002	25	25	25
De 2003 a 2004	27	27	28
2005	30	30	29
2006	24	24	26

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Ao analisarmos a distribuição de aulas por série/semana, notamos que, na escola Alfa, o Ensino Médio manteve, desde a década de 1990, uma coerência na distribuição das aulas nas três séries, pelo menos no aspecto formal da configuração do quadro curricular. Nessa década, o número de aulas é bastante estável, mas nos anos 2000, há tendência de queda, com exceção do ano de 2005, que registra uma elevação do número de aulas, número bastante superior ao dos anos anteriores. No ano seguinte, retorna-se à tendência de diminuição, que marca o menor número de aulas por semana nas duas décadas citadas.

Outro aspecto que merece comentário é o fato de que a aplicação de avaliações da 3ª série não ocorre dentro do número de aulas indicadas no quadro curricular; por isso, a distribuição de aulas dessa série não é muito distinta das demais. De modo geral, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – não motivou alterações significativas na organização curricular da escola Alfa, já que a composição do quadro curricular permanece o mesmo por anos seguidos, só sofrendo maior

⁴⁹ Os quadros curriculares são apresentados em anexo como transcrição fiel dos documentos oficiais das escolas pesquisadas. Incluímos nessa transcrição todas as informações agregadas a eles. Optamos por utilizar uma fonte menor que a indicada na construção das tabelas, para preservarmos todos os dados numa mesma página e facilitar a visualização. No corpo do texto, mantemos somente as tabelas geradas a partir da análise dos quadros curriculares oficiais.

alteração a partir de 2000. De 1996 a 2004, praticamente, a distribuição de aulas permanece a mesma. Rompe-se com isso em 2005, mas em 2006 retoma-se a política anterior de distribuição de aulas semanais, com diferenças para a 3ª série, em relação à 1ª e 2ª.

Os anos 90 registram um privilégio da carga horária para as disciplinas que atualmente compõem a área da Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e os anos 2000 reafirmam essa tendência. As demais disciplinas que integram as outras duas áreas possuem, em número absoluto, uma presença inferior à área citada anteriormente. Por exemplo, enquanto o maior número de aulas da área Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias é de 16, na área da Linguagem é de 9 e de Ciências Humanas é de 5.

Percentualmente, a representação⁵⁰, que confirma a prevalência das disciplinas da área da Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias, fica da seguinte forma:

Tabela 10: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:2006

Escola Alfa - Áreas – 2006	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	25%	25%	27%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	58%	58%	58%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	17%	17%	15%

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Tabela 11: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:2005

Escola Alfa - Áreas – 2005	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	30%	30%	21%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	50%	50%	62%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	20%	20%	17%

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

⁵⁰ Nesta parte do trabalho, apresentamos um dado que junta a carga horária das disciplinas a partir do referencial de áreas do conhecimento, para efeito de comparação com o ano de 2006, quando foi realizada a pesquisa. Dessa forma, nós nos valeremos de uma redução terminológica do que apresenta o Parecer de 1998.

Tabela 12: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – anos: 2003 e 2004

Escola Alfa - Áreas – 2003 a 2004	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	30%	33%	21%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	52%	52%	61%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	18%	15%	18%

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Tabela 13: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – anos:2000 a 2002

Escola Alfa - Áreas – 2000 a 2002	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	24%	28%	20%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	56%	56%	64%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	20%	16%	16%

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Tabela 14: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:1994 a 1999

Escola Alfa - Áreas – 1994 a 1999	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	33%	33%	26%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	52%	52%	59%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	15%	15%	15%

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Tabela 15: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:1990 a 1993

Escola Alfa - Áreas – 1990 a 1993	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	32%	32%	26%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	50%	50%	59%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	18%	18%	15%

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

4.5.4.3.2. Escola Beta

Tabela 16: **Configuração da carga horária semanal da escola Beta por períodos**

Período	Carga Horária Semanal (horas-aula)	Carga Horária Semanal (horas-aula)	Carga Horária Semanal (horas-aula)
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
De 1996 a 1997	25	25	30
1998	26	25	30
1999	26	25	30
2000	24	25	26
2001	25	25	26
2002	28	28	28
2003	28	28	28
2004	26	26	28(M)/24(N)/28(Int)
2005	28	26	29(M e T)/29(Int)
2006	27	26	27(M)/38(Int)

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

A análise do compilado dos quadros curriculares da escola Beta revela que as mudanças na última década foram praticamente anuais, com destaque para a carga horária semanal da 3ª série, que tem número de aulas semanais superior ao das demais séries do Ensino Médio, ou, no mínimo, igual. Há de se notar que, na escola Alfa, anteriormente analisada, a terceira série, por vezes, tem carga horária inferior à 1ª e 2ª séries. Os anos 2000, na escola Beta, marcam a ampliação de atendimento à 3ª série, que passa a ter turmas com regime integral ou no horário noturno, cada uma com configuração curricular diferenciada. A análise da distribuição percentual das aulas por área do conhecimento, ficou assim configurada:

Tabela 17: **Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:2006**

Escola Beta - Áreas - 2006	1ª série	2ª série	3ª série	3ª Integ.
Linguagem e suas Tecnologias	37%	23%	15%	16%

Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	48%	54%	63%	63%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	15%	23%	22%	21%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Tabela 18: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:2005

Escola Beta - Áreas - 2005	1ª série	2ª série	3ª série	3ª Integ.
Linguagem e suas Tecnologias	35%	23%	21%	21%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	50%	54%	58%	58%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	15%	23%	21%	21%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Tabela 19: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:2004

Escola Beta - Áreas - 2004	1ª série	2ª série	3ª série	3ª Integ.	3ª Noite
Linguagem e suas Tecnologias	34%	27%	21%	22%	25%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	50%	54%	57%	57%	54%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	16%	19%	22%	21%	21%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Tabela 20: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:2003

Escola Beta - Áreas – 2003	1ª série	2ª série	3ª série	3ª Integr.
Linguagem e suas Tecnologias	36%	32%	21%	24%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	46%	50%	57%	55%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	18%	18%	22%	21%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

**Tabela 21: Distribuição de carga horária por área o conhecimento –
ano:2002**

Escola Beta - Áreas – 2002	1ª série	2ª série	3ª série	3ª Integr.
Linguagem e suas Tecnologias	36%	32%	25%	21%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	46%	50%	57%	63%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	18%	18%	18%	16%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

**Tabela 22: Distribuição de carga horária por área o conhecimento –
ano:2001**

Escola Beta - Áreas – 2001	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	32%	28%	23%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	52%	48%	62%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	16%	24%	15%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

**Tabela 23: Distribuição de carga horária por área o conhecimento –
ano:2000**

Escola Beta - Áreas – 2000	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	29%	28%	23%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	54%	48%	62%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	17%	24%	15%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Tabela 24: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:1999

Escola Beta - Áreas – 1999	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	35%	32%	23%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	50%	48%	60%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	15%	20%	17%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Tabela 25: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:1998

Escola Beta - Áreas – 1998	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	32%	32%	30%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	52%	48%	57%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	16%	20%	13%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Tabela 26: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano:de 1996 a 1997

Escola Beta - Áreas – 1996 a 1997	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	32%	32%	30%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	52%	52%	57%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	16%	16%	13%

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

A análise dos percentuais de aulas semanais por área do conhecimento demonstra que também, na escola Beta, há a supremacia da área da Matemática, Ciências da natureza e suas tecnologias. Percebemos que essa valorização se mantém em todas as séries, com aumento real na 3ª série. Isso é demonstrado pelos índices próximos à média dos 50% do número de aulas, nas 1ª e 2ª séries, ultrapassando os 60% na 3ª série.

Podemos também observar que, nos anos 2000, há uma inversão no quadro de distribuição de aulas: a série inicial tem maior carga horária na área da linguagem e suas tecnologias, mas perde esse percentual para as Ciências Humanas na 2ª série. Na última série, isso tende a se manter, mas com aumento ainda maior do número de aulas de Matemática, Física, Química e Biologia. Na modalidade 3ª série integral, o peso do diferencial está exatamente no aumento exacerbado das aulas desses últimos componentes curriculares citados. De certa forma, essa configuração de carga horária reforça a natureza propedêutica do Ensino Médio e o modo como a gestão pedagógica se volta para o atendimento das demandas de seus usuários. Isso fica mais evidente na escola Beta, por ser uma escola exclusivamente de Ensino Médio, que não sofre as influências dos segmentos anteriores. Na escola Alfa, que mantém o Ensino Médio funcionando juntamente com as demais séries da Educação Básica, o quadro curricular apresenta uma configuração pouco menos concentrada numa determinada área, apesar de reforçar a tendência de fazê-lo em favor da Matemática, da Física, da Química e da Biologia.

4.5.4.3.3. Escola Gama

Ao observarmos o quadro curricular da escola Gama, a primeira coisa que nos chama atenção é que a sua configuração permanece a mesma desde o início das atividades do Ensino Médio: seis anos. Isso é muito interessante, e um aspecto relevante de análise, porque nas outras duas escolas – Alfa e Beta – é esse o período de maior mudança na montagem de seu segmento. Notamos também que o número de aulas semanais é maior que o das outras duas e se distribui de forma equilibrada entre as três séries, diferentemente de Alfa e Beta. Não há, no quadro curricular da escola Gama, uma referência de grande diferencial para a 3ª série em relação às demais séries do Ensino Médio.

A distribuição de aulas por área de conhecimento assim se apresenta:

Tabela 27: Distribuição de carga horária por área o conhecimento – ano: 2000 a 2006

Escola Gama - Áreas – 2000 a 2006	1ª série	2ª série	3ª série
Linguagem e suas Tecnologias	37%	37%	33%
Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias	47%	47%	47%
Ciências Humanas e suas Tecnologias	16%	16%	20%

Fonte: documentos oficiais da escola Gama

A distribuição percentual das aulas semanais no Ensino Médio da escola Gama revela que o Ensino Médio é um todo compacto, que foge à regra – em relação às outras escolas pesquisadas - de dividir esse segmento em duas partes: uma que envolve a 1ª e 2ª séries e a outra que envolve somente a 3ª. No entanto, a valorização da área da Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias é evidente, principalmente em relação à Matemática. A escola Gama, dentre as escolas pesquisadas, é a que possui maior carga horária atribuída a esse componente curricular. Outro destaque que merece ser comentado é o fato de essa escola também dispensar uma carga horária bastante significativa para Língua Estrangeira Moderna; ela é a única das três escolas que oferece duas opções em todas as séries: Inglês e Espanhol. Outro aspecto relevante é a oferta de Ética e Filosofia nas três séries.

4.6. Análise dos relatos e dados

Analisaremos, neste ponto de nosso trabalho, a gestão pedagógica das escolas pesquisadas, a partir do itinerário dado pelas entrevistas e pelo registro dos documentos oficiais. Para isso, verificaremos, então, o grau de efetivação da LDBEN/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e demais documentos complementares; a vivência das determinações legais no trabalho do coordenador pedagógico; a influência

que as determinações legais exerceram sobre a prática pedagógica e sobre os documentos legais das escolas pesquisadas; o grau de compreensão das políticas públicas para a educação pelo coordenador pedagógico e a relação disso com sua gestão.

Em relação à vivência das determinações legais pelo coordenador pedagógico das escolas pesquisadas, notamos, por meio dos relatos ouvidos, que elas são conhecidas superficialmente por esse profissional, porém não de modo profundo e sistemático, e não pautam o seu trabalho diário, pelo menos de modo estruturado. O documento mais conhecido é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. À medida que avançamos no detalhamento sobre aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o conhecimento dos documentos vai ficando tênue. As DCNEM, no momento da realização da pesquisa, não se mostravam como um “norte” para a orientação pedagógica das escolas, que seguem suas trajetórias próprias, alheias ao ambiente de grande mudança descrito nesse documento. Nenhum dos coordenadores revelou conhecimento dos PCN-Plus, editados em 2002; portanto, seria difícil que também tivessem, no momento da pesquisa, acesso às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, lançadas em 2006. As mudanças ocorridas nas escolas e evidenciadas pelos coordenadores não são motivadas diretamente pelos aspectos legais atuais, mas sim pela pressão tradicional dos vestibulares e interesse de seus usuários.

Todos os coordenadores acumulam funções, além de serem coordenadores do Ensino Médio; por isso acreditamos que esse fato favorece o desconhecimento ou o conhecimento generalista da legislação específica para o segmento pelo qual são responsáveis, pois sabem um pouco de tudo, mas não o suficiente acerca do Ensino Médio para posicionamentos mais sólidos em relação à gestão desse segmento à luz da Lei. Não ficou evidente que eles estudem esses documentos ou que visitem, com frequência, o portal do MEC, para se atualizarem.

Não notamos também, por parte dos entrevistados, nenhum projeto de estudo dos documentos legais junto às suas equipes de trabalho. Como todos relataram a dificuldade de encontro com os professores para reuniões e vivência de soluções para o Ensino Médio, ficou claro que não há uma política

explícita de formação continuada dos docentes da parte das instituições escolares. Isso reforça a tendência generalizada de manutenção da estrutura existente. Mesmo a flexibilidade da Lei não estimula os estabelecimentos pesquisados a se adequarem, na prática, às orientações legais. O esvaziamento da importância de reuniões para estudo, análise de resultados, construção conjunta, impossibilita avanços pedagógicos e reforça o papel do professor “dador de aula”, que só vai à escola para cumprir a sua carga horária, dar o seu conteúdo, sem um compromisso efetivo com as políticas pedagógicas da Instituição e, conseqüentemente, com as orientações para a educação nacional.

Ao determinarmos os critérios de seleção das escolas, constatamos que a estrutura mais complexa, associada ao tempo e tamanho, interfere na capacidade de as escolas internalizarem as orientações e determinações legais. Isso pode ser observado em Alfa e Beta, que, além de estarem inseridas em um ambiente de rede de educação, possuem estrutura administrativa complexa. O papel do coordenador pedagógico, nesse contexto, dilui-se nas responsabilidades mais operacionais e administrativas, em detrimento das atividades pedagógicas. A relação entre unidade escolar, sistema e rede coloca as coordenações em distâncias físicas que afetam a condução da gestão do Ensino Médio, principalmente, em relação às mudanças esperadas.

As duas maiores e mais antigas, as escolas Alfa e Beta, revelaram tentativas de implementação de mudanças que não ocorreram por conta de inúmeras razões relacionadas à cultura escolar: a primeira, de modo mais enfático, com ações de capacitação dos professores ao final dos anos de 1990, que não se institucionalizaram; a segunda com ações de mudanças gerais na estrutura da escola e elaboração de um projeto editorial, que, de certa forma, explicita o que um projeto pedagógico deveria fazer, sem, contudo, afetar a dimensão pedagógica da escola. Gama, a escola mais jovem das três instituições, foi a que sinalizou soluções mais próximas do que se espera da educação nacional, de acordo com a Lei, Diretrizes e orientações em vigor.

Observamos também que o reconhecimento social dessas escolas não está atrelado ao fato de cumprirem ou não as determinações legais, já que,

mesmo alheias ao que, na prática, a legislação educacional exige, elas se mantêm no mercado das escolas privadas com razoável sucesso⁵¹. O valor do reconhecimento social é maior do que o do cumprimento adequado da lei. Como a orientação das escolas está voltada explicitamente também para a aprovação no vestibular, há grande distância entre o que propõe a Lei e o que exigem o usuário, as famílias e a comunidade geral dessa escola e até mesmo a lógica de determinados processos seletivos para o ensino superior.

Os professores não recebem formação continuada e não se interessam por conhecer as Políticas que dirigem suas atividades profissionais. Fica evidente que a questão nas escolas indica mais um certo grau de desinteresse dos professores do que propriamente de resistência à mudança. O trabalho que as unidades escolares vêm realizando tem conseguido bons resultados com o seu modo tradicional de fazer educação, medidos pelo índice de aprovação no vestibular e mais recentemente no ENEM. Desse modo, a compreensão do conteúdo das orientações legais fica prejudicado. Instaura-se uma pergunta à luz do depoimento de uma das coordenações: como mudar, se os vestibulares feitos pela principal universidade mineira têm o mesmo formato há anos e não se move na direção da atualização exigida para a Educação Básica?

Verificamos também que a experiência dos profissionais no magistério, sua competência profissional e o tempo de serviço prestado em instituições de ensino não caracterizam capacidade de coordenar um processo completo de gestão, em relação ao que se espera a partir do que define a Lei, já que todos demonstraram domínio pouco expressivo do conteúdo dos documentos oficiais que regulamentam a mudança necessária para a educação brasileira. Somente a coordenação da escola Gama demonstrou maior familiaridade, não apenas com os documentos legais que corporificam as políticas públicas para a educação, mas outros da área da administração, adaptados à experiência escolar.

A configuração das mudanças, muito mais na escrituração dos documentos legais das escolas, não chega a se materializar em uma ruptura com a cultura estabelecida e isso pode ser comprovado nos seus documentos

⁵¹ A média de redação e prova objetiva (com correção de participação) das três escolas pesquisadas no ENEM 2006 fica entre 55 e 67 pontos. O índice de participação oscila entre 40 e 70%.

oficiais, que trazem referências textuais literais dos documentos publicados pelo MEC. Os quadros curriculares trazem as disciplinas organizadas por áreas de conhecimento, prática que não se realiza no cotidiano, já que os componentes curriculares continuam a ser tratados da mesma forma como sempre foram, como disciplinas estanques, com carga horária historicamente configurada, sem definição de novas organizações. Excetuando os documentos oficiais, que estavam sendo atualizados na época de nossa pesquisa, e dos materiais didáticos, como livros e projeto editorial, a prática pedagógica é marcadamente tradicional, contradizendo, em muito, grande parte das observações dos documentos oficiais do MEC para o novo Ensino Médio, nível de ensino que deveria estar inserido num ambiente de emergentes transformações. A clareza com que nos foi colocada a situação da prática pedagógica entre os professores desafia a nossa compreensão em relação ao que propõe a LDBEN/1996 e demais documentos sobre o Ensino Médio. O sucesso da escola, a partir dos objetivos alcançados - aprovação no vestibular -, coloca em xeque as urgências de mudança tão deflagradas pelas DCNEM, PCNEM, PCN-Plus e OCNEM.

A escola Gama, a mais nova e a menor dentre as escolas pesquisadas, foi a que suscitou maior proximidade em relação ao que orientam os documentos oficiais, que explicitam as políticas públicas para o Ensino Médio. A sua organização curricular sinaliza um novo lugar, apesar de ainda se manter presa aos paradigmas de tempo escolar e carga horária de determinadas disciplinas. Nossa percepção, a partir das entrevistas realizadas, é que essa escola encontrou algumas soluções para aspectos fundamentais, como o melhor tratamento da cidadania e possibilidades de interdisciplinaridade. No mais, ela é uma escola de Ensino Médio com as mesmas características das demais.

Nossos apontamentos demonstram que, após tentativa de implementação do que prevê a LDBEN/1996 nas escolas, principalmente na escola Alfa, ocorre nítido movimento de recolhimento de suas intenções na direção do retorno a um padrão tradicional de abordagem do Ensino Médio. Por padrão tradicional, estamos nos referindo à forte disciplinarização do conhecimento, sem oportunidade de vivências de abordagem mais atualizada dos diversos conteúdos escolares, não só os conceituais e factuais, mas

também os atitudinais e procedimentais, e a descrença na organização curricular por áreas de conhecimento. Fica evidente, portanto, nos relatos das coordenações, o retorno confortável ao tradicional por pressão da comunidade escolar: alunos, família e professores. Como o movimento de implantação das novas orientações que houve dourou pouco tempo e não chegou efetivamente a provocar mudanças na prática dos professores, fica-nos a constatação de que os movimentos iniciais, logo após a publicação da LDBEN, de 1996, atualmente se mostram apenas como uma tentativa que não chegou a se efetivar no cotidiano dessas unidades escolares.

Entendemos a legitimidade da intenção inicial da escola de adequação ao que prevê a Lei, mas isso não foi eficaz, porque não se traduziu em formação continuada dos professores, principais agentes de mudança na escola. Reafirmamos que o domínio razoável dos conteúdos dos mais atuais documentos legais para o Ensino Médio é insatisfatório para motivar os coordenadores a novas incursões na gestão da mudança do segmento em questão.

Há mostras da clara opção dos gestores das escolas de atacarem primeiramente as questões mais operacionais e administrativas em detrimento das pedagógicas. É claro que a reconfiguração de seus principais documentos à luz das diretrizes legais é um bom indicativo para a nossa pesquisa, mas isso não é o suficiente para sustentar a opção por aquilo que a Lei define, já que continuam oferecendo um tipo de serviço diferente do que está proposto em seu Regimento Escolar, Manuais de Alunos e Docentes, por exemplo.

A análise dos resultados de nossa pesquisa nas escolas privadas – Alfa, Beta e Gama - nos faz ver que elas prestam um serviço de natureza pública por se constituírem “serviço público autorizado” com liberdade de ensino, e, por extensão, elas deveriam cumprir as orientações das Políticas Públicas, pelo menos naquilo que é obrigatório. Mesmo que as instituições privadas sejam orientadas por finalidades específicas, elas devem se comprometer com as normas gerais da educação nacional, respeitado o seu caráter de liberdade e mantido o seu padrão de qualidade; no entanto, observamos que as escolas pesquisadas não se comprometem efetivamente com um projeto maior de educação de interesse de toda a população. O que é exigido pela Lei está expressamente registrado nos documentos oficiais das

escolas, porém, a prática pedagógica evidencia que essas escolas têm uma política bastante própria para resolver suas questões. É oportuno ressaltar que os comportamentos dos profissionais das três escolas não diferem muito do perfil geral das escolas privadas, que valorizam estritamente o conteúdo conceitual e factual e privilegiam, de certa forma, a natureza propedêutica do Ensino Médio, em relação à formativa, direcionando seu trabalho para o atendimento das expectativas de seus usuários.

Mesmo que a função de coordenador pedagógico não esteja descrita nos documentos oficiais da escola e que não haja uma formalização em relação à instituição quanto à função, o trabalho de acompanhamento da prática pedagógica é sustentado pelos coordenadores de componente curricular que, na prática, são os que estão em contato direto com os professores e, na realidade, são os responsáveis por qualquer movimento de mudança mais próximo da sala de aula.

A análise das entrevistas dos coordenadores e dos documentos oficiais das escolas revela nos faz constatar que uma década – após a promulgação da LDBEN – foi pouco tempo para sensibilizar as escolas privadas pesquisadas em relação ao que é necessário fazer para transformar as determinações e proposições em prática. Nesse sentido, a projeção dos PCN-Plus de mais de uma década para as escolas adotarem as inovações propostas e superarem a exclusiva função propedêutica do Ensino Médio é uma realidade.

O currículo, apesar da configuração por área de conhecimento nos quadros curriculares, é vivenciado pela manutenção da disciplinarização como única possibilidade de promover os alunos à universidade. A natureza do Ensino Médio como parte terminal da Educação Básica foi devidamente compreendida, mas esse segmento, pela nossa percepção, continua sendo um tempo diferente do Ensino Fundamental, desconectado dos princípios da Educação Básica, pelo menos até a 2ª série do Ensino Médio. O conteúdo desse segmento é esgotado nessa série e a 3ª, sem sombra de dúvida, se torna uma série apartada do projeto de nova educação e de configuração de Educação Básica. Ao se concentrar em revisões superficiais e exageradas de conteúdos de todo o Ensino Médio, presta-se, exclusivamente, à função

propedêutica, de forma alheia ao desenvolvimento de competências gerais, aspecto essencial da legislação educacional vigente.

As escolas particulares pesquisadas não evidenciaram ter encontrado respostas palpáveis e inovadoras para a questão da interdisciplinaridade. A contextualização teve melhor sorte, pois está ao menos configurada nos materiais didáticos, e é trabalhada formalmente por disciplinas acadêmicas. Sem respostas mais definitivas para a interdisciplinaridade e para a contextualização, permanece, nas três escolas, a cultura da disciplinarização acentuada, já que não houve aceitação da orientação de trabalho por área. A liberdade de configurar as áreas com as disciplinas definidas pelas escolas como orientação legal não as motivou no sentido de se mobilizarem para essa nova organização do currículo. Não houve aceitação da sugestão; também não houve proposição de outras organizações disciplinares. É como se essa orientação não existisse.

Valores e atitudes são os conteúdos menos trabalhados nas escolas privadas, alvos de nosso estudo. Os PCNEM, apesar de serem propostas detalhadas não obrigatórias, que orientam as concepções pedagógicas no interior das disciplinas, incluindo conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes, não foram suficientemente atraentes para disparar as mudanças sugeridas pela LDBEN/1996 e DCNEM.

Um claro exemplo da dificuldade de efetivação das Políticas Públicas para a educação nas escolas é o fato de que, no momento da pesquisa, nenhuma das três possuía seus Projetos Políticos Pedagógicos explicitados, devidamente atualizados e organizados para o uso e consulta, em sintonia com as atuais tendências da educação brasileira.

A falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas reflete-se nos projetos pedagógicos das escolas, frequentemente inadequados, raramente explicitados ou objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. (...) Sem essa reflexão, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado de modo a promover, junto ao alunado, as qualificações humanas pretendidas pelo novo Ensino Médio. (PCN-Plus, 2002, p.9)

A falta de um Projeto Político Pedagógico organizado, passível de ser apresentado e desenvolvido por toda a equipe docente da escola, aumenta a dificuldade de as orientações legais chegarem ao chão da sala de aula, porque a escola caminha sem a direção pedagógica clara, que só um Projeto Pedagógico explicitado pode favorecer, sendo capaz de inserir na cultura da instituição valores, como o estudo contínuo, o desenvolvimento de competências gerais também dos educadores, o balizamento mais exato das finalidades educativas a que a escola se presta.

Um aspecto que vale a pena mencionar, neste momento da nossa análise, é que duas das três escolas pesquisadas produzem materiais didáticos à luz das orientações legais, mas os coordenadores concordam que somente os livros não sustentam a mudança necessária. Os autores dos livros, por conta de seus estudos autônomos para a escrita dos livros, são apontados como profissionais atualizados em relação às demandas do novo Ensino Médio. No entanto, nenhum dos entrevistados fez referência à influência que esses autores-professores têm sobre o grupo de docentes do segmento em que também trabalham.

A produção de livros didáticos pelos professores das escolas pesquisadas à luz das diretrizes oficiais, mas sem o amparo e o alinhamento de um Projeto Pedagógico, remete-nos novamente a um aspecto evidenciado por Zibas (2002, p.84), quando se refere ao efeito de uma implementação muito rápida das mudanças propostas. Ela se vale de Ezpeleta (2002), que afirma que a escola só assimila as mudanças na medida em que sua constituição histórica lhe permite. E isso demanda tempo, pois envolve todo o conjunto da instituição. Conclui ela então que, ao se impor um ritmo acelerado de mudança, sem garantir condições profissionais e institucionais adequadas, fortalecem-se mecanismos de simulação e não de efetiva mudança. (Zibas, 2002, p.84)

Há, na fala de todos os coordenadores, tentativas de trabalhos voltados para o desenvolvimento da cidadania, competências gerais para a formação dos educandos, mas todos eles revelam que são apenas eventos esparsos, sem sistematização, sem orientação específica pautada em projeto institucional. A única vivência que foge a essa regra é o projeto de cidadania da escola Gama, que lhe conferiu o título de Escola Cidadã, pela Unesco. A

posição da LDBEN/1996 de que “a disseminação do conceito de cidadania depende de toda a sociedade, não só de medidas oficiais” nos faz concluir que este é um aspecto da lei que não encontrou ressonância no ambiente das escolas pesquisadas. Quando se iniciaram projetos de natureza cidadã, eles foram inibidos pela descrença e falta de apoio da própria comunidade, representada, principalmente, pelos pais dos alunos.

Ao analisarmos o papel do coordenador, observamos que o abandono do processo implementação das orientações legais e de outros processos relacionados ao projeto político pedagógico da instituição, resultou em desânimo. Do nosso ponto de vista, filtrado pelos depoimentos dos coordenadores, isso é traduzido pela falta de uma política institucional clara, que sustente todo o processo iniciado, para manter-se e, enfim, se estabilizar. A consequência disso reflete-se na gestão desse processo, que não resultou em ações formais, por parte das instituições. Notamos também que não houve preparação dos principais responsáveis pela gestão do Ensino Médio - os coordenadores -, para que o conjunto de orientações legais se efetivasse e transformasse a prática pedagógica. Outro fato que nos chama a atenção, em relação à definição do papel do coordenador pedagógico, é o fato de, apesar de não existir formalmente a descrição do seu cargo nos documentos oficiais da escola, a função existe na prática e é reconhecida na informalidade das relações do cotidiano. O Parecer CEB/CNE nº 15/1998 deflagra a necessidade de os professores assumirem seus papéis de protagonistas para a efetivação das mudanças, mas acreditamos que essa afirmação vale também, e principalmente, para os coordenadores, que são os agentes disparadores do processo de compreensão da lei e de sua tradução para ações cotidianas, com o devido apoio da gestão maior das unidades escolares e a compreensão pelas famílias.

Constatamos também, no relato dos coordenadores, uma confiança na competência de seu corpo docente, formado basicamente por professores antigos da casa e muito experientes em relação ao Ensino Médio. Esse perfil de professores instaura um paradoxo, porque, apesar de serem extremamente competentes, na visão dos coordenadores e de estarem tentando se adequar às novas orientações na medida do possível, é exatamente esse conjunto de características que emolduram a resistência dos

professores do Ensino Médio em relação ao novo. Notamos também que o relacionamento entre coordenação e professores era marcado pelo conflito típico da relação dualista entre generalista e especialista.

Quanto à escola Gama, esse ambiente de mudança que cerca o coordenador pedagógico na atualidade se mostrou diferente. Não ao ponto de ela se caracterizar como escola com soluções inovadoras para as proposições dos documentos oficiais, mas porque sua estrutura se formou a partir da cultura de assimilação da Lei, mesmo que, em seu corpo docente tenha a presença de professores com posturas tradicionais. Há um esforço sustentado de direcionar a escola para o controle de seus processos e, mesmo que isso não esteja explícito na descrição dos documentos oficiais anteriormente mencionados, a clara visão e missão da escola organizam o corpo docente na direção do que se quer. Como a escola é pequena e os processos são mais ágeis, a escola Gama consegue certa inovação com a prática do planejamento grupal, que instaura a elaboração de um pré-planejamento, que antecipa as possibilidades de troca e entrosamento entre as disciplinas.

De acordo com nossa pesquisa, a questão das escolhas dos profissionais que devem assumir a coordenação do Ensino Médio é algo, no mínimo, intrigante, pois, geralmente, assume função o melhor profissional da casa, o melhor professor, o que tem certa queda para a liderança e processos de gestão mais evoluídos que o seu grupo, mas não tem nenhuma, ou pouca, experiência com o segmento pelo qual responderá tecnicamente. Mais impressionante ainda é a despreocupação das instituições em formar esses profissionais para a coordenação pedagógica. Pelo menos não apareceu em nenhum relato dos seis entrevistados uma menção sequer ao fato de serem estimulados pelas escolas que coordenam a procurarem formação específica, como também não ficou evidente que haja alguma política de formação de gestores por parte das escolas. O que há são iniciativas individuais dos coordenadores em buscar seu próprio aperfeiçoamento. Uma pergunta: Como se forma um bom coordenador, a partir da sua experiência como professor?

Notamos que os coordenadores não conseguem impulsionar suas escolas no sentido de encontrarem respostas criativas e soluções particulares para sintonizar sua gestão com a educação dos tempos modernos. O discurso

da dificuldade de se trabalhar com a resistência dos professores de Ensino Médio é muito forte na vivência e nos depoimentos de todos os entrevistados, principalmente nos das escolas Alfa e Beta. A especialização de cada professor e o seu domínio de conteúdo coloca-o num lugar de manutenção do seu status, porque, com a sua “pedagogia”, ele consegue os resultados que alunos e famílias desejam. Isso evidencia a antítese já flagrada no corpo deste texto, que é a relação de oposição entre uma concepção generalista do coordenador e a especializada do professor. Não apareceu em nenhuma resposta dada pelos coordenadores uma possível solução para essa questão, que lhes parece insolúvel, porque reflete uma cultura que vai além dos limites da escola e sofre grande pressão externa para a sua continuidade. Isso foi motivo do retrocesso da escola Alfa em relação ao seu projeto de incorporação das orientações da LDBEN/1996, nos quatro anos seguintes a sua publicação, como já citamos. Esse fato foi também observado por Zibas (2002) em escolas públicas.

A seleção da coordenação pedagógica para o Ensino Médio é bastante questionada nos três estados (Paraná, Ceará e Pernambuco). O problema reside no fato de que os professores dificilmente aceitam sugestões pedagógicas de profissional que não domine o conteúdo de suas disciplinas. Ou seja, os profissionais indicados ou aprovados para a coordenação pedagógica geralmente são graduados em Faculdades de Educação, como especialistas, sem formação acadêmica nos conteúdos das disciplinas e muito deles sem experiência em ensino de nível médio. Esse fato corrói as relações entre a coordenação pedagógica e professores. Assim, nossa pesquisa indica que há uma tendência de não ter o coordenador pedagógico influência técnica sobre os professores das disciplinas específicas. Parece haver aqui um conflito intracategoria profissional que pode questionar a formação dos especialistas. Em outras palavras, a questão que se coloca é a seguinte: o não-reconhecimento, por parte de professores de diversas disciplinas, da competência dos coordenadores formados nos cursos de Pedagogia se deve a um preconceito corporativo ou a formação dos especialistas deve ser repensada? (Zibas, 2002, p. 82)

Por meio dos relatos dos coordenadores entrevistados, constatamos o quanto há de resistência na prática dos professores das escolas pesquisadas. Almodoz & Vitar (2003, p.40) afirmam que “parte das práticas de resistências das escolas encontra sua explicação nas características específicas da cultura escolar e nas tradições profissionais dos docentes.” Pesquisas de Zibas (2002) nos servem ao propósito de reforçar nossa tese acerca da importância

do professor em todo o processo de mudança instaurado pela LDBEN/1996 e documentos complementares. Para ela, e de acordo com estudos de Ezpeleta (2002), nesse ambiente de profundas mudanças,

espera-se que o professor: (a) compreenda as teorias, muitas vezes complexas, que embasam as reformas e suas relações com a prática escolar; (b) seja capaz de usar o novo referencial para criticar teorias e práticas sedimentadas; (c) absorva, de forma construtiva, as restrições que as inovações, intrinsicamente, fazem ao trabalho que, até então, vinha desenvolvendo; (d) abandone, imediatamente, a antiga tradição do trabalho docente individual e passe a trabalhar em grupo; (e) reconsidere a relação historicamente assimétrica entre professor e aluno etc. (Ezpeleta, 2002 apud Zibas, 2002, p. 72)

De acordo com as entrevistas dos coordenadores, os professores de Ensino Médio possuem as seguintes características. A relação a seguir não deseja evidenciar que todas as qualidades sejam comuns aos professores das três escolas. São elas:

- Não participam de cursos ofertados pela escola;
- Possuem pouca sensibilidade para o que está além de sua disciplina;
- São especialistas;
- Mostram-se “vaidosos e desinteressados”;
- Estão freqüentemente preocupados com a sobrevivência e, por isso, possuem pouca disponibilidade para outras atividades que não sejam apenas as suas aulas;
- São pouco dispostos e interessados na mudança, mesmo quando têm alguma disponibilidade de tempo para estudo e reflexão;
- São os “reis da cocada preta”;
- Mostram-se conservadores, com postura de supervalorização de seus componentes curriculares;
- Compõem grupos nunca exclusivos de uma escola, pois trabalham em vários estabelecimentos de ensino;
- Não têm dimensão do trabalho pedagógico que realizam;
- Mostram-se acomodados;

- Apresentam fortes comportamentos de herança de pré-vestibular;
- São fortemente preocupados com o conteúdo e com o tempo;
- São pouco criativos;
- Não são motivados para aprender, trabalhar em grupos, equipes;
- Não realizam seu trabalho com a leveza de outras séries;
- Não gostam de “criar moda”;
- Tiram “leite de pedra”;
- Não distinguem as várias dimensões dos conteúdos;
- São “dadores de aula”;
- Conhecem somente os jargões dos conceitos pedagógicos;
- Acreditam e vivenciam uma educação “osmótica”;
- Agem a partir de modelos anteriores;
- São os que colocam o aluno na Universidade, os que ensinam para passar no vestibular.

Como nossa pesquisa se valeu da utilização de entrevistas semi-estruturadas, pudemos, nos contatos com os coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas, observar as percepções que os mesmos têm dos aspectos colocados como ponto de análise nas entrevistas e o que se revelou na análise do conjunto de documentos e do confronto dos depoimentos. Desse modo, o quadro abaixo sintetiza essa relação entre a percepção que os profissionais têm das questões feitas e como elas efetivamente se apresentam na realidade. Em vários casos, a percepção coincide com a realidade; em outros, a primeira flagra grande distância entre o proposto e o realizado.

PERCEPÇÃO	REALIDADE
Houve mudanças	Mudanças “individuais”, também centradas nas lideranças pedagógicas Periféricas, não têm relação direta com o que solicita/determina a Lei
As escolas se estruturam a partir de orientações legais	As orientações são evidentes nos documentos legais, mas não se concretizam completamente na realidade da escola
Houve assimilação das orientações legais pelos professores	Diferença entre 1ª e 2ª séries/ 3ª série

	Ensino Médio conteudista e propedêutico Trabalho de interdisciplinaridade e habilidades de interpretação afastam os alunos
ENEM traz contribuições para a revisão do Ensino Médio	Pouca valorização do instrumento
Há Projeto Político Pedagógico	Não foi visto; há vestígios do processo, mas não houve agregação
Conteúdos factuais, procedimentais, atitudinais	Pede-se que... falta orientação formal para isso Professores não avaliam, não reconhecem Projetos complementares
Preparação para o mundo do trabalho	Palestras e visitas – orientação profissional e vocacional Confusão entre cidadania e preparação para o mundo do trabalho Iniciativas difusas
Desenvolvimento de competências	Situações ocasionais, como feiras, trabalhos interdisciplinares Trabalho em equipe
Áreas de conhecimento - sensibilização	Não há orientação formal para isso Confusão com trabalhos interdisciplinares Instrumentos de avaliação Reuniões quinzenais/mensais – pré planejamento
Contextualização e interdisciplinaridade	Ocorrem até a 2ª série do EM, com dificuldade, por falta de abertura entre professores Não há política para isso A natureza própria de algumas disciplinas abrem oportunidades para isso – geografia/história Material didático é contextualizado
Conceito de competência e habilidade	Professores não sabem o conceito, são centrados no conteúdo Dificuldade para diferenciar um conceito do outro ENEM ampliou essa compreensão
autonomia	Há orientação para isso Aulas de atualidades Trabalho sistematizado pelo Soe

	Há ênfase no individualismo
	Preocupação do professor

Quadro 1: Síntese de percepção e realidade

Fonte: relato dos coordenadores pedagógicos

A análise que fizemos dos relatos dos coordenadores pedagógicos e a leitura de documentos oficiais das escolas pesquisadas nos remete diretamente para o quanto a LDBEN/1996, as DCNEM, os PCNEM, os PCN-Plus e as OCNEM solicitam das instituições uma gestão pedagógica que favoreça a implementação das orientações legais por meio de mudanças em seus processos vitais. Por isso, fez-se necessária uma devida abordagem do fenômeno da mudança como processo inerente da gestão do Ensino Médio das escolas privadas de Belo Horizonte, para a adequada vivência do que prevê a Lei. Essa constatação, é claro, leva em conta os atores da realidade escolar e seus mecanismos de aceitação e de resistência.

5. O SIGNIFICADO DA MUDANÇA

5.1. Mudança: Motivação e Resistência

Vivemos num momento no qual o homem deve ser visto como o elemento principal de todo e qualquer processo de mudança e de modernização empresarial, pois as mudanças, quando implementadas, esbarram em formas de trabalho tradicionais e conservadoras, capazes de desencadear um estresse organizacional que dificulta e impede o desenvolvimento pleno de qualquer atividade. (BRUM, 1998)

Nesta parte do nosso trabalho, abordaremos aspectos relevantes acerca da mudança, já que, no principal documento oficial no qual nos pautamos – a LDBEN/1996 -, essa proposição é clara. Como esse tema foi devidamente tratado por estudos da área da gestão administrativa, nós nos valeremos também desses referenciais para a construção de conceitos relevantes à nossa pesquisa, por considerarmos a aproximação entre os processos de gestão administrativa e escolar.

Muitas empresas passaram e passarão por processos de mudanças tão intensos como aqueles pelos quais está passando a escola no Brasil atualmente. Mas como se sabe que a empresa educacional tem peculiaridades pouco compreendidas até por quem trabalha dentro de um ambiente escolar, há de se clarear, por meio de pesquisa, quais são essas características tão particulares e quais as estratégias também específicas para atender à necessidade das Instituições de Ensino, neste momento de quebra de paradigmas. Segundo Heller (1999, p.5), a mudança é, isoladamente, o elemento mais importante do gerenciamento de sucesso. Isso coloca em questão o quão importantes são os estágios de compreensão da mudança, seu planejamento, sua implantação e conseqüente consolidação.

A mudança deve ser entendida no próprio contexto da escola ou da empresa. Não há como pensar nela de forma desvinculada, porque ela se faz nas pessoas, entre as pessoas, nos processos, entre os processos; conseqüentemente, a mudança está intimamente relacionada ao desenvolvimento consciente e crítico das pessoas e dos processos.

Messina (2006) lembra-nos que, quando pensamos em mudança, surge, de forma imediata, a relação com promessas e também com tensões. A mudança implica passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro. Para ela, a mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus*⁵² que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado.

Mudar altera a regra, o regime ou o modo como organizamos nossas vidas. Algumas vezes, parece que se pode "escolher" a mudança. Para autores como Zizek, mesmo em situações absolutamente "voluntárias", a escolha não tem lugar no momento presente; é a história (minha história) que a elege. Na maioria dos casos, a mudança acontece e se impõe aos indivíduos. Em momentos de crise e mudança acelerada, ocorre a ruptura inevitável com o habitus. Durante a guerra, uma pessoa passa de civil a soldado. Nos tempos atuais de crise econômica e exclusão crescente, diversos setores da população deixaram de ser trabalhadores para transformarem-se em desocupados ou em pessoas fora das regras de mercado. Por isso, é lugar comum falar do medo ou da resistência à mudança. Resistência ou direito de criar a mudança que queremos e no tempo possível para cada comunidade? (MESSINA, 2006, p.4)

Intrinsecamente relacionada à mudança está a resistência a ela. Muitos dos comportamentos que a caracterizam estão fundamentalmente relacionados a fatores emocionais ou motivacionais das pessoas envolvidas no processo de mudar. Isso, porque, de modo geral, - e não é diferente nas escolas -, ao se sentir insegurança nas situações apresentadas, os envolvidos resistem a elas, por não enxergarem vantagens, formas alternativas e diferentes de encarar a situação que se coloca como nova. Se a mudança se apresenta como uma ameaça, aumenta a tendência de resistir; no entanto, se as pessoas forem envolvidas no processo como colaboradores na construção do processo de mudança, a resistência tende a diminuir. Por isso, um dos fatores que mais contribuirá para a diminuição de resistência é a participação dos envolvidos no processo de tomada de decisão sobre as mudanças que se pretendem implementar.

⁵² Segundo Setton, *habitus* é “concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.” Para saber mais, conferir Setton, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do *habitus* em Bourdieu: uma leitura contemporânea. USP, 2002.

Para Puri (2000, p.222), a tarefa mais importante, em qualquer processo de mudança, é suplantarmos a resistência a ela. Pelo fato de ela trazer em si a imprevisibilidade, incute o medo em relação ao futuro; por isso as pessoas resistem, não só porque amam o passado, mas porque não estão seguras em relação ao futuro. Se existe a percepção de congruência entre as crenças e a proposição de mudar, e quando isso ocorre a partir de uma visão compartilhada, as resistências vão se esmorecendo até se extinguir.

Puri (2000, p.223) conclui que, fundamentalmente, a mudança é inevitável e indispensável, e que a aceitação a ela se dá pela compreensão clara do seu processo, que inclui o equilíbrio das relações cognitivas e emocionais, já que as pessoas passam por várias alterações de comportamento durante o período de proposição de mudança.

Para completar sua tese acerca dessa questão, Puri (2000) indica três passos para uma boa implantação da mudança e permanência de seus resultados:

Primeiro passo: as organizações devem se esforçar para implantar a mudança de maneira lenta e sistemática. Mudanças súbitas e drásticas geram confusão, medo, apreensão e resistência.

Segundo passo: é preciso entender que a mudança é um fenômeno que depende das pessoas. A maioria a encara como preceito negativo. Ela não pode ser implantada por decreto. A submissão por decreto faz apenas mudanças superficiais e efêmeras.

Terceiro passo: o planejamento eficiente é fundamental para o gerenciamento da mudança. A organização não deve começar a tarefa da mudança sem planejamento adequado. Alguns elementos essenciais para o planejamento estão relacionados adiante:

- *Identificação de meios de disseminação efetiva das informações;*
- *Desenvolvimento de uma rede adequada de comunicação;*
- *Preparação de administradores para tratar da mudança;*
- *Envolvimento dos empregados no processo de mudança;*
- *Transparência da estrutura operacional. (PURI, 2000, p. 225)*

Quando relacionamos esses apontamentos de Puri (2000,p.225) à realidade das escolas pesquisadas e aos movimentos de comunicação do Ministério de Educação e Cultura, observamos que, em relação aos primeiros, não temos dados suficientes que nos permitam esclarecer o completo processo de implantação da mudança no interior das escolas. No entanto, o que pudemos apurar pelos depoimentos dos coordenadores entrevistados é que a comunidade escolar, de modo geral, foi envolvida nesse processo,

apesar de notarmos falta de planejamento para a implementação das mudanças de modo lento e gradual. No caso do poder público, as ações direcionadas ao debate e os vários documentos publicados para utilização das escolas, de 1996 a 2006, demonstra a clara intenção de dar o suporte possível para a apropriação das orientações legais por parte dos educadores.

Farias (2006, p.42-4) em pesquisa sobre a inovação, a mudança e a cultura docente, confirma o pressuposto de que a mudança é engendrada lentamente e, por isso, a sua associação à idéia de evolução gradual. Para ela, trata-se de um processo e não de um fato que, segundo Fullan (1991), traduz-se como um processo lento e gradual na maioria das vezes. Mas a autora lembra que a mudança vai além de uma dimensão técnica do processo, pois solicita uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos, já que pressupõe uma ruptura por dentro, com a finalidade de se libertar das “amarras com o estabelecido e redefinir um outro modo de pensar e de agir”. Para explicitar esse fenômeno, a autora recorre a Rosa (1998), que relaciona o movimento de mudança à radicalidade, idéia que se liga ao “ir a fundo em busca de raízes”, o que promove revisão de ações e convicções. Dessa forma, profundidade de mudança implica radicalidade e ressignificação de práticas, e isso pede por novos valores e crenças. Sob essa óptica, Farias (2006, p.44) recorre também a Hargreaves (1998) para explicar que a prática não muda antes das crenças, a não ser em situações nas quais a mudança é ensejada de modo imperativo.

Aprofundando esse ponto de vista, Farias (2006, p.46), que concorda com Dubet (1994) e Hargreaves (1998), diz que a mudança caracteriza-se como uma construção que é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa, mas é uma ação intransferível, porque “somente os sujeitos implicados e interessados podem efetivamente concretizar a mudança em sua prática”. A autora explica que o sentido da mudança é resultante de uma lógica que articula a cultura dos atores sociais às relações sociais em que estão envolvidos, “inter-relacionando estratégias argumentativas ao contexto cotidiano, ao sentido do trabalho, aos saberes profissionais e à vida”. (FARIAS, 2006, p.46)

5.2. Breve Histórico da Mudança de Paradigmas

Quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, se revelam cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio.

(BRASIL, 2002,p.10)

O processo de mudar se relaciona intimamente com a noção de paradigma, pois mudar e quebrar paradigmas é natural; resistir à mudança também, basta verificar, na natureza, os fenômenos que cercam a humanidade para se certificar disso. Segundo Bauer (1999, p.21), o surgimento de um novo paradigma tem início com o reconhecimento de um equívoco de fundo, isto é, com a percepção de uma anomalia que vem à tona pela constatação de que o comportamento da natureza não corresponde às expectativas aceitáveis.

A situação acima descrita gera uma crise, cujo aspecto positivo reside justamente em assinalar a necessidade de renovação; a crise é, portanto, um pré-requisito para a revolução. Diante de um processo de mudança, os organismos na natureza se posicionam, de acordo com suas capacidades de integração da novidade, sendo favoráveis ou não a ela. Resistir, em muitas situações, ao contrário do que parece, pode favorecer a permanência do que é vital, essencial à vida, e que seria perdido com a aceitação passiva da mudança.

Voli (1996) afirma que

dentro dos paradigmas para o futuro, necessitamos que esta nova forma de aprender e ensinar substitua a práxis de relação e motivação empregada atualmente. Para consegui-la, devemos começar a sensibilizar os professores para que se sintam motivados a um trabalho de crescimento pessoal, que os capacite a utilizar, em seu trabalho educativo na escola, os mesmos conceitos e dinâmicas de crescimento e aprendizagem contínuos e interdependentes adaptados aos alunos. (VOLI,1996, p.23)

Paradigma, palavra-chave num ambiente de mudança, origina-se do grego *parádeigma*, significa modelo, padrão, exemplo. Segundo Bauer (1999),

paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo período de tempo, fornecem modelos de problemas e de soluções para uma comunidade de praticantes das ciências; isto é, o paradigma refere-se a modelos, padrões e exemplos compartilhados por essa comunidade para a descrição, explicação e compreensão da realidade. Não é, portanto, uma teoria, mas antes uma estrutura que gera teorias. A aceitação e o comprometimento com tais estruturas de pensamento tornam-se assim um pré-requisito à prática científica. (BAUER, 1999, p.21)

Um paradigma, nas revoluções científicas, seria eventos pelos quais até então o que era aceito se vê total ou parcialmente superado por outro modelo que desponta como veículo mais apropriado para a teoria e a prática científicas, ou seja, trata-se de uma transformação dos princípios organizadores do conhecimento.

A emergência de um novo paradigma é geralmente precedida de grande stress e insegurança profissional, o que é perfeitamente compreensível, dado ser intrínseco ao homem não aceitar passivamente o colapso de seus pressupostos e das descrições de mundo com as quais se habituara. A partir da segunda metade do século XIX, eficiência se torna a palavra da moda. A termodinâmica vem complementar as leis do movimento de Newton, permitindo aos cientistas conceber máquinas projetadas para um rendimento máximo. Frederick Winslow Taylor (TAYLOR apud FREEDMAN (1992: 27)) não se conforma com o desperdício dos esforços humanos provocados pelos desastrosos, ineficientes, ou mal dirigidos movimentos dos homens: forma-se a relação entre desperdício de material e desperdício humano.

Segundo Bauer (1999, p.32) a idéia de um homem-máquina à semelhança de um universo-máquina, bem como a idéia de eficiência humana aferida com base em parâmetros de eficiência das máquinas gera uma concepção reducionista há muito superada, já que despreza os aspectos biológicos, neurológicos, sociais e psíquicos inerentes ao ser humano. Busca-

se determinar o perfil do homem médio, por meio de técnicas que desprezam completamente as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais.

Na década de 1920, surge a Escola das Relações Humanas, que avança em relação às idéias de Taylor, afirmando que o comportamento individual na organização é determinado por normas sociais. Nas décadas de 40 e 50, a Escola Comportamentalista – behaviorismo –, que tem como nome principal Maslow, prosseguiu na análise das organizações, por meio de suas estruturas informais, compostas pela cultura, comportamento, crenças e valores, relações interpessoais, atitudes e pelos desejos e expectativas de pessoas e grupos. Essa escola incorre no equívoco de padronizar suas proposições sem levar em consideração as diferenças individuais de personalidade, os aspectos subjetivos e as diferentes interpretações de realidade por parte de cada indivíduo. Procurou-se explicar e prever o comportamento humano tal qual os cientistas podiam prever os fenômenos da natureza.

Surge depois, o Desenvolvimento Organizacional, de W. Bennis, um modelo que busca compreender as empresas tanto em seus aspectos formais (tarefa) quanto nos informais (pessoas). Sua grande proposição é a mudança planejada: existe um modelo ideal de organização e as empresas devem adaptar-se, sempre de forma planejada. Surge o conceito de cultura organizacional, que procura descrever as estruturas informais que moldam o comportamento humano nas organizações (tradições, crenças, valores, regras informais que matem os relacionamentos interpessoais). A cultura organizacional tornou-se o objeto, por excelência, da mudança planejada.

Para Bauer (1999, p.34), passou-se a perseguir a mudança de toda a cultura, e não apenas a mudança das pessoas; partia-se também da necessidade de atuar sobre o comportamento individual, mas para chegar à mudança do comportamento organizacional, a vida foi trazida para dentro da esfera do trabalho: a vida de cada um poderia ser plena de satisfação e significado, desde que as necessidades pudessem ser satisfeitas pelo trabalho.

Os principais objetivos de um programa de Desenvolvimento Organizacional são:

- *A geração de um senso de identificação das pessoas para com a organização; busca-se a motivação aliada ao comprometimento, o compartilhamento de objetivos comuns, e o aumento da lealdade;*
- *O desenvolvimento do sprit-de-corps⁵³ por meio da integração;*
- *O aprimoramento da percepção comum sobre o ambiente externo, de modo a facilitar a adaptação de toda a organização. (BAUER, 1999, p.34)*

A compreensão de que a instauração da mudança passa não só pela aceitação do indivíduo, personagem principal desse processo, mas também pela aceitação por parte da cultura onde ele está inserido, remete-nos ao quanto um conjunto de aspectos que caracterizam a nossa realidade pode estar relacionada a outras realidades que apresentam cenários semelhantes. Nesse sentido, o confronto com outras situações pode apontar para confirmações incontestáveis em relação ao processo de mudança que se vive, seja de aceitação ou rejeição, e indicar soluções concretas para a resolução de problemas que, sob a ótica individual, pode parecer insolúvel. Quando afirmamos isso, remetemo-nos aos estudos acerca da educação de modo geral e em realidades mais próximas à nossa, como por exemplo, a dos países da América Latina. Detemo-nos nas considerações acerca das mudanças no ambiente educacional e observações de estudos realizados em países próximos e que nos permitem ampliar nosso grau de compreensão do nosso objeto de pesquisa.

5.3. A Mudança Educacional

A transformação de qualidade que se procura promover na formação dos jovens irá conviver com outras mudanças, quantitativas e qualitativas, decorrentes de processos sociais e culturais mais amplos, que precisam ser consideradas e compreendidas. (BRASIL, 2002, p.10)

Sabemos que a educação escolar é um ambiente propício à mudança, na medida em que, na escola, há a pretensão de fornecer conhecimentos

⁵³ Expressão francesa: espírito de equipe

científicos capazes de superar o senso comum. Isso não significa que a escola, em situações específicas, não possa trair essa tarefa. Uma possibilidade de traição pode se dar a partir modismos pelos quais tem passado as escolas em geral em suas maneiras de ensinar nas últimas décadas. Segundo Marchesi (2003, p.50), se o sistema educacional está imerso em uma sociedade em constante transformação, é impossível pensar que a escola possa se manter à margem dessas modificações, que ocorrem permanentemente. As inovações pressionam as instituições educacionais para que se adaptem às novas realidades, ao mesmo tempo em que elas tentam resistir às mudanças externas, por considerarem-nas um obstáculo.

Na visão de Farias (2006, p.23), mudança não é um conceito desconhecido do discurso educacional. Sua presença se faz notar principalmente nos discursos subjacentes aos movimentos de reforma educativa, via de regra acompanhado de outro termo: inovação. Para ela, embora a mudança faça parte da relação do homem com o mundo, muitos se escusam de vivenciá-la, pois isso implica riscos, tem um custo. Ao citar Vázquez (1990), Farias (2006, p.42) reforça que o ato de mudar supõe situações novas, novos aprendizados, o perigo do fracasso, enfim, a perda de referenciais antes tidos como certos e seguros, que ameaçam o estabelecido, o conhecido, o interiorizado.

Oscilações constantes em proposições de mudanças podem prejudicar ações que, formalmente, conduziriam aos objetivos proclamados nas leis. Isso instaura um problema que é o de entender se a proposição de mudança está realmente situada no interior das escolas e como esse processo de mudança se concretiza na realidade, desde o aparato físico das suas instalações, da estrutura curricular, até o conjunto de profissionais que atua nesse espaço com uma cultura pessoal e organizacional. Vale ressaltar que não fazemos referência às mudanças disparadas por modismos nascidos das mais diversas linhas de pensamento passageiras que invadem a escola, que não são obrigatórias, mas são aceitas como verdades absolutas, pela forma como são introduzidas no ambiente educacional, sem sofrer maior resistência, e podem promover mudanças que não atingem o cerne do trabalho da escola. Neste estudo, nós nos referimos às mudanças nascidas sob a coação da Lei, que,

por teoria, deveriam ser acatadas, para a realização do modelo de educação que se espera de todo o país.

Tyack e Cuban, citados em Mitrulis (2002, p.17) dizem que, em relação às reformas propostas em lei, não são elas que modificam as escolas, mas, ao contrário, as escolas acabam por modificar as reformas, já que nenhuma proposição de mudança encontra as escolas com as suas “lousas completamente apagadas”. Há, pois, uma dialética entre a cultura existente e a nova cultura que a lei visa criar. Por isso, na realidade das atividades de sala de aula, os professores empregam sua “visão prática” para produzir adaptações, na tentativa de articular o novo com o velho. Mitrulis (2002, p.19) esclarece que, na medida em que as escolas são chamadas à inovação⁵⁴, por meio de mecanismos legais, a mudança e a inovação se tornam parte da competência dos educadores. Como consequência, o sentido da mudança como algo inevitável se torna eterno, imperativo, permanente, mesmo que, na vida real, não se efetivem. Para que ela se efetive e permaneça no interior da escola de modo significativo e não automático, a mudança deve planejada, de forma que, a partir de uma estratégia de abordagem da comunidade escolar, as resistências sejam minimizadas pela ação do esclarecimento, do entendimento, para se obterem soluções criativas e adequadas à realidade da escola.

Farias (2006, p.11), na tentativa de compreender como as repercussões da política educacional se materializam no contexto escolar, cita Sofia Lerche Vieira para afirmar que “as inovações de política educacional somente se materializam quando vão ao encontro do desejo de mudança da própria comunidade escolar”. Essa consideração concebe a prática docente como uma prática cultural, na medida em que reconhece que toda prática social se movimenta dentro de contextos espaço-temporais que ela própria produz (FARIAS, 2006, p. 19).

A alteração da vida predominante na escola, através da introdução de inovações, é uma possibilidade e não uma garantia. Ela é ensejada pela presença de elementos de identificação e de possível articulação dessas

⁵⁴ Para aprofundamento sobre os termos inovação, mudança e reforma, ver Farias (2006).

propostas com os saberes e crenças internalizados pelos professores e reinantes em sua prática. É esse movimento da cultura docente na escola, que exige tempo e apoio real das políticas e reformas educativas. (Sofia Lerche Vieira apud FARIAS, 2006, p. 11)

Segundo Fullan (1991), citado em Marchesi (2003, p.51), do estudo da mudança planejada podem-se destacar quatro fases: a que se estende ao longo dos anos 1960, caracterizada pela ênfase na adoção de matérias curriculares; a que chega aos finais de 1970, constatando o fracasso da implementação das inovações do período anterior, porque a mudança do currículo devia ser acompanhada de uma mudança na formação dos professores, nos conteúdos e na forma de ensinar; a que ocorreu entre 1977 e 1985, caracterizada como uma fase de êxito no projeto e nas mudanças educativas, já que houve avanço na pesquisa sobre a eficiência da escola, sobre os fatores responsáveis pela qualidade do ensino, sobre a importância da gestão das escolas; e, por último, a fase do início dos anos de 1990, que sinaliza novo direcionamento das mudanças: maior precisão no currículo, ênfase no papel do professor e da liderança pedagógica, na gestão das escolas (...). Ainda segundo esse autor, a fase mais atual, a partir de 1996, aponta para o que o autor chama de “a gestão da mudança”, uma mudança que se prolonga ao longo do tempo, que deve ser conhecida, analisada, gerida e avaliada. Por isso, a mudança educativa passa a se constituir como objeto de conhecimento. (MARCHESI, 2003, p.51)

Zibas (2002, p.72), ao se referir ao escopo documental das reformas consideradas nesta dissertação, trata da convivência entre a nova cultura induzida pela coação da lei e a cultura existente, que, de modo geral, resiste à entrada de novas abordagens da realidade, para se manter a sua própria realidade, já adaptada a soluções que vão ao encontro da expectativa da comunidade escolar. Por isso, a autora evidencia que

a LDB, as diretrizes curriculares e demais dispositivos legais, bem como os documentos emitidos por diversas agências nacionais e instituições multilaterais – tende a ser considerado um poderoso indutor das mudanças. Entretanto, sabemos que reformas, como esta aqui referida, geradas em órgãos de administração central, encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora,

escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas. (ZIBAS, 2002, p.72)

Ratificando essas considerações, Marchesi (2003, p. 50) coloca que,

Quando as inovações são postas em prática, há um certo distanciamento da idéia original. A distância é norma; a proximidade ou a correspondência é a exceção. A análise das condições e dos fatores que impulsionam o processo de mudança deve fazer parte dos incipientes modelos sobre as reformas na educação. (MARCHESI, 2003, p.50)

Fullan (1993), citado mais uma vez em Marchesi (2003, p.51), sintetizou oito lições básicas do novo paradigma da mudança dinâmica:

- 1º - Só se produz algum tipo de inovação quando os professores utilizam o que se estabeleceu para mudar sua prática;*
- 2º - A mudança implica incerteza, ansiedade e necessidade de aprender continuamente;*
- 3º - Os problemas e os conflitos são inevitáveis, possibilitam soluções;*
- 4º - A mudança é um processo de mobilização de recursos, o plano adequado vem depois;*
- 5º - O individualismo e o coletivismo têm que ter o mesmo poder;*
- 6º - A centralização e a descentralização devem manter-se em contínua negociação;*
- 7º - A conexão com o ambiente mais amplo é crucial.*
- 8º - Toda pessoa é um agente de mudança. (MARCHESI, 2003, p.51-2)*

As mudanças planejadas produzem-se ao longo do tempo e não em um momento determinado. Devem ser, portanto, cuidadosamente projetadas e aplicadas, e seus resultados precisam ser avaliados para que sejam incorporados de forma estável ao funcionamento da instituição escolar. Por isso, é preciso conhecer as principais fases do processo de mudança educativa e extrair as conseqüências oportunas para abordar as mudanças no futuro. (MARCHESI, 2003, p.56)

De acordo com Fullan (1991), outra vez citado em Marchesi (2003, p.56), são três as fases da mudança: iniciação, aplicação e institucionalização. Não são etapas claramente separadas e não há seqüência fixa entre elas. Elas tendem a se entrecruzar e se influenciar mutuamente, porque as inovações, que podem também ser múltiplas, coexistem em diferentes

estágios de desenvolvimento, o que produz influências recíprocas, facilitando as inovações, em determinados momentos, mas gerando resistências ou confusão em outros.

A fase de iniciação prescinde de três características que contribuem para o êxito da iniciação: a relevância, que inclui a necessidade, a utilidade e a clareza do que ocorrerá; a preparação, que pressupõe a capacidade de compreender e aplicar o que está sendo proposto; e finalmente os recursos, que garantirão a sustentação material do processo de iniciação. A fase de aplicação, como fase central do processo de mudança, requer clareza de objetivos, liderança eficiente, gestão da mudança, desenvolvimento com organização, envolvimento dos professores, apoio, trabalho em equipe e interação. Quando as inovações favorecidas pelo processo de mudança deixam de ser algo especial e são incorporadas à rotina escolar, temos o início da fase da institucionalização. Ela se completa quando for legitimada e valorizada pelas pessoas envolvidas, funcionar de modo estável, ganhar caráter de continuidade e, finalmente, quando for defendida, ao se tentar suprimi-la por fatores alheios à sua natureza, como falta de recursos ou questionamento infundado. O autor evidencia a importância da gestão da mudança, que é entendida por ele como a coordenação do processo de passagem de uma fase de mudança a outra até chegar à institucionalização, que é, sem dúvida, uma garantia de permanência das mudanças. (MARCHESI, 2003, p.57-60)

Ocorre uma mudança quando se modifica a maneira de compreender a educação, ou a forma de ensinar os alunos, ou a cooperação entre os professores ou a organização e o funcionamento da escola. (MARCHESI, 2003, p.60)

Ao se voltar os olhos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e as conseqüentes Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, comprova-se a sinalização de diversos aspectos de mudança na estrutura do Ensino Médio. A LDBEN/1996, marco normativo institucional desse novo momento da educação nacional, ousou introduzir novos paradigmas que, em síntese, prevêm:

- *O deslocamento da liberdade de ensino para o direito de aprender; do eixo do processo educativo do ensino para a aprendizagem (do ponto de vista doutrinário ou filosófico);*
- *Unificação de toda a educação anterior à superior em educação básica, estruturada em dois princípios básicos: trabalho e prática social;*
- *Flexibilização do regime de séries anuais (do ponto de vista da organização espaço-temporal da escola);*
- *Introdução de um paradigma curricular expresso por competências a construir a partir dos conteúdos como meios e não como fins em si mesmos;*
- *Proposta pedagógica como responsabilidade da escola e do trabalho integrado como responsabilidade do professor;*
- *Ênfase na capacidade de aprender a aprender e não mais na aquisição de conhecimentos estáticos;*
- *Determinação de mudar a formação dos professores (inicial e a continuada) na direção de maior articulação entre teoria e prática. (do ponto de vista didático-pedagógico);*
- *Definição da autonomia dos entes federados e das escolas, e a introdução de um sistema nacional de avaliação e estatísticas educacionais. (do ponto de vista político-institucional) (MELLO, 2004, p.23-4)*

Tedesco, citado em Braslavsky (2002) indica que a mudança no Ensino Médio, não apenas no Brasil, como também nos países sul-americanos foi promovida pela universalização do Ensino Fundamental que, massificando o Ensino Médio, colocou em xeque o seu modelo tradicional de ser exclusivamente um instrumento de entrada na Universidade. Conforme já dissemos, primeiro aspecto de mudança é a inclusão desse nível de ensino na Educação Básica, como período terminal de estudos básicos. O segundo é a definição de sua natureza como também formativa, além de propedêutica. A terceira é a sua separação da modalidade profissionalizante, atribuindo ao Ensino Médio a responsabilidade de uma preparação para o mundo do trabalho e para a vida cidadã, a partir da formação de competências amplas, pelas vias das áreas de conhecimento, que possibilitem também ao aluno prosseguir seus estudos.

A mudança continua ocupando o centro na discussão educacional. Desde os anos setenta, a mudança na educação é concebida como parte de um processo social de mudança acelerada. A caracterização da mudança social como o elemento distintivo da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional. Nos últimos dez anos, estabeleceu-se uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada. A bibliografia sobre o tema destaca que a globalização econômica, social, política e cultural exige sistemas flexíveis e abertos a mudanças. Em resumo, fala-se de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis. (MESSINA, 2006, p.4)

A mudança educacional, de acordo com a própria LDBEN/1996, ambienta-se no cenário de profundas transformações no qual se inserem todas as Instituições educacionais, inclusive as instituições privadas - e não apenas as públicas. Isso deveria impulsionar os gestores de escolas, independentemente de seus raios de atuação, a refletirem sobre os rumos da educação que oferecem e que devem estar em sintonia com as definições legais das Políticas Públicas para a Educação Nacional. Tal fato promove o trabalho de terem que se preocupar com a gestão da escola a partir do conhecimento profundo das orientações formuladas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, mas contando com o envolvimento de todos os setores da escola onde atuam, incluindo, no seu repertório de preocupações, a expansão da compreensão do fenômeno da mudança e da resistência, processos que merecem atenção especial em nossa pesquisa.

Se a mudança constitui um processo, ela é, ao mesmo tempo, um produto, o resultado de um processo de aprendizagem, incluindo, portanto, novas formas de pensar e de entender a prática. Por outras palavras, a mudança encerra uma dimensão interna e uma dimensão externa (Silva, 1993, 1996; Askew & Carnell, 1998), implicando um processo lento que requer tempo, sendo, por isso, às vezes, difícil de identificar. (SIMÃO ET AL, 2006, p.2)

Ainda segunda essa autora e suas co-autoras (SIMÃO ET AL, 2006, p.2) há que se considerar pelo menos três aspectos sobre a mudança, para melhor entendimento do seu processo de instauração ou de resistência: a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores

pessoais e contextuais; mudança é um processo interativo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento (SIMÃO ET AL, 2006, p.2). Nesse sentido, o Parecer CEB/CNE nº 15/1998 esclarece que, para que a mudança proposta em lei se efetive, os professores devem se apoderar de seus papéis de protagonistas nesse processo e se apropriem não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto em âmbito nacional, mas também o da proposta pedagógica de sua escola.(BRASIL, 1999, p.104)

(...) se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante. (BRASIL, 1999, p.104)

O mundo globalizado que cerca a escola, e que é demasiadamente exigente com a formação das pessoas em relação a seus projetos de vida, a sua preparação para o mundo do trabalho e para a ação cidadã, confirma a necessidade constante de transformação do meio escolar em sua missão de educar e de conseqüente adaptação à realidade atual. Por isso, a escola não pode se furtar da mudança planejada a partir de critérios rigorosos de gestão pedagógica e estratégica para a sua sobrevivência e diluição dos efeitos de resistência generalizada.

Nos PCN-Plus, documento divulgado pelo MEC em 2002, há afirmação de que as reformas educacionais esperadas, principalmente para o Ensino Médio, em âmbito nacional, demorem mais de uma década para se realizarem a contento, mesmo que, naquela época, muitas escolas já tivessem avançado na direção de práticas superadoras da didática da transmissão e da pedagogia do discurso.⁵⁵ O percebido já naquele ano era que a construção de novos e bem sucedidos paradigmas educacionais não são exclusividade de escolas ricas nem as mais bem equipadas. Esta consideração chama a

⁵⁵ Termos retirados literalmente do texto dos PCN-Plus do Ensino Médio, 2002, p. 11

atenção para o fato de que a análise do tempo de incorporação das diretrizes legais ao cotidiano das escolas pesquisadas sofrerá, com certeza, a interferência dessa constatação.

Os PCN-Plus do Ensino Médio apontam para o fato de que os objetivos da nova educação brasileira são mais amplos do que as premissas dos antigos projetos pedagógicos existentes nas escolas. Lembra também que, a LDBEN/96, em seu Artigo 22, coloca como finalidade a formação do educando para o exercício da cidadania, aspecto que os educadores não podem ignorar para o cumprimento dessa finalidade. O texto ainda lembra ao leitor que “a disseminação desse conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, não só de medidas oficiais.” (BRASIL, 2002, p.12)

Na introdução dos supracitados Parâmetros Curriculares, em parte que explicita a natureza desse nível de ensino e as razões da reforma, há um trecho que, de certa forma, revela a grande expectativa do Ministério da Educação na superação da natureza propedêutica do Ensino Médio em favor da formação de competências gerais.

Especialmente em sua versão pré-universitária, o Ensino Médio tem se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais expressavam-se – e usualmente se expressam – em listas de tópicos dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Parecia aceitável assim que só em etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas ela é hoje inaceitável. (BRASIL, 2002, p.8)

É nesse sentido que o significado de educação geral no Ensino Médio, de acordo com o espírito da LDBEN/1996, não tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns de exame vestibular. (BRASIL, 1999, p.86)

Bueno (2000, p.183), em estudo sobre o Ensino Médio, lembra que a intenção de se oferecer um Ensino Médio com caráter mais formativo data do início dos anos 30, na época do “Manifesto dos Pioneiros”, com a Reforma Francisco Campos. A autora chama a atenção para o fato de que o que se consegue é a ampliação da escolarização para alguns, uma vez que a preparação para o ensino superior persiste como concepção dominante. Ainda

segundo ela, com a LDB/61, traduzem-se tentativas de aproximação entre o ensino profissional (historicamente de segunda classe) e o acadêmico.

Em termos legais o que se estabelece é a aproximação entre a função propedêutica e a formativa, tratada de forma preponderante no discurso da citada lei. Todavia, a “formação integral do adolescente” constitui um objetivo retórico num curso que permanece propedêutico, ao passo que o sistema de ensino profissional persiste como estrutura paralela. (BUENO, 2000, p.183)

Bueno (2000, p.184) continua explicando que as questões acerca da dualidade das funções do Ensino Médio permanecem, mesmo antes da reforma educacional de 1971, pois, naquela época, “os modelos de referência do ensino médio acadêmico e técnico, presentes no cotidiano escolar, continuam a ter como norte a função propedêutica e preservam a estrutura dual, seletiva e dualista”. A autora (2000, p.184) recorre a Cury (1996, p.17) para situar que “a lei 5692/71 postulava do mercado uma transparência que ele não possui e exigia da escola competências que não estavam (e que talvez não sejam de) a seu alcance”. É nesse sentido que, segundo Bueno (2000, p.184), a profissionalização compulsória fracassa, a preparação para o trabalho é falseada e abre-se espaço para o “eterno retorno” da função propedêutica.

Bueno (2000, p.185), ainda citando Cury (1996, p. 21), declara que, nos anos 90, o ensino médio encontra-se “sob novas realidades”, que explicitam referências de uma nova realidade que se constrói e que, de diversas formas, “impacta a herança passada”, impregnada na escola existente. Ela conclui sua linha de pensamento, ainda se valendo de Cury (1996) que afirma que, “ao lado das exigências de superação do arcaico, há que se enfrentar e dar respostas às novas situações”. (CURY, 1996, p.21 apud BUENO, 2000, p.185)

Outro aspecto que merece nossa atenção é o fato de que havia, no conjunto de documentos legais disparados pela LDBEN/1996, grande expectativa de que a formação geral dos alunos do Ensino Médio se desse por meio de ações articuladas no interior de cada área de conhecimento e no conjunto delas, mas isso, mais uma vez configura nova contradição que nossa pesquisa revela.

Essa ação articulada não é compatível com um trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, como acontecia no antigo segundo grau – no qual se pressupunha outra etapa formativa na qual os saberes se interligavam e, eventualmente, ganhariam sentido. Agora, a articulação e o sentido dos conhecimentos devem ser garantidos já no Ensino Médio. (BRASIL, 2002, p.9)

Escolas privadas e públicas ⁵⁶ mobilizam-se a partir da reflexão constante de sua prática, mas muitas permanecem no ostracismo, distantes de qualquer movimento de atualização frente às políticas em educação. Na contramão desse cenário, outras tantas lançam-se em transformações de seus processos sem entenderem completamente o que a sociedade e sua comunidade esperam delas, o que as faz partirem na direção de uma febre de alterações estruturais que, na verdade, ficam na superfície das ações pedagógicas e administrativas suscetíveis a estremecimentos constantes. Parece que mudam, mas não mudam; parece que seguem as orientações legais, mas não seguem.

As medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta às novas demandas. (BRASIL, 1999, p.112)

⁵⁶ A exemplo disso, apesar de não se ter ainda nenhuma avaliação da proposta, a SEE-MG ilustra uma iniciativa na direção da mudança no Ensino Médio, por meio da Resolução SEE 753, de 6 de janeiro de 2006, que Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Cf. <http://www.educacao.mg.gov.br>

5.4. A mudança do Ensino Médio na América do Sul

(...) nenhuma mudança seria mais fundamental que uma ampla expansão da capacidade dos indivíduos e das organizações de compreender e abordar a mudança. (FULLAN E MILES (1992, p.745), apud MARCHESI, 2003, p.50)

Neste momento estrutural do texto, é pertinente ampliar as considerações acerca da mudança para um âmbito maior, por entendermos que os estudos e as pesquisas incentivados pela Unesco evidenciam que a questão da mudança no Ensino Médio não é algo exclusivo da realidade brasileira. Pelo contrário, os estudos revelam que, globalmente, esse nível de ensino é marcado por aspectos semelhantes de transformação e resistência.

Braslavsky (2002), em relatório à Unesco, analisa os processos contemporâneos de mudanças da educação secundária na América Latina, por meio de estudos de casos. Inicialmente, ela aponta a questão da delimitação conceitual para competência e identidade, aspectos indicados como fundamentais para a mudança, via currículos mais ricos e flexíveis. Essa dificuldade, segundo ela, se soma à incapacidade de tornar esses conceitos facetas operacionais da estrutura do Ensino Médio. Nesse sentido, ela indica a necessidade de uma revisão de conceitos, para clarear melhor os processos de mudança desse segmento de ensino. Um deles é o conceito de competência.

Segundo Braslavsky (2002),

Nos materiais de vários países, define-se uma competência de modo amplo, compatível com sua conceituação, como um saber fazer com saber e com consciência em relação ao impacto desse fazer (BRASLAVSKY, 1993/ 1999). Outra forma de expressar essa mesma noção de competência é com um procedimento internalizado que incorpore conhecimentos conceituais e que esteja em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento, de tal modo que permita resolver um problema material ou espiritual, prático ou simbólico, assumindo as consequências. A partir dessas definições, uma competência haveria de ter dupla referência: a da dimensão das capacidades das pessoas e a dos espaços de interação de todas as pessoas. Nesse sentido, seria contrário, a todo princípio de busca de desenvolvimento de uma sociedade justa, promover a especialização em determinadas competências, abandonando outras, ou a referência a um espaço, em seguida abandonando também outros. (BRASLAVSKY, 2002, p.209)

A autora assinala que o princípio pedagógico que coloca as competências como ponto de partida para a elaboração de currículos e como ponto de chegada para a formação dos alunos no Ensino Médio é que uma mesma competência pode ser formada por diferentes conteúdos, metodologias e modelos institucionais. Essa realidade solicita, então, novo posicionamento em relação à seleção do que é essencial na gestão desse segmento de ensino.

Ela ainda complementa que

... todos os jovens deveriam aprender a pensar, a sentir, a viver e a conviver com outros, a valorizar, a criar, a cuidar e desenvolver seu corpo, assim como a empreender. Além disso, deveriam poder continuar aprendendo tudo isso por si, uma vez que completarão seu trânsito pelo continuum de oportunidades de educação básica e, em particular, pelos patamares que substituam a educação secundária atual. (BRASLAVSKY, 2002, p.209)

E finaliza sua linha de pensamento afirmando que

(...) num contexto mutável, é particularmente desejável que os adolescentes e os jovens se formem para ser eles mesmos e para continuar sendo, num processo de interação e de enriquecimento com as próprias mudanças e do mundo externo. Significa que esses patamares da educação podem fortalecer sua condição de sujeitos auto-sustentáveis, seu sentido do eu e da pertinência a seus grupos de referência familiar e cultural, às nações e à comunidade mundial (TOURAINÉ, 1997). Um currículo pobre e rígido, sem opções, com uma organização sempre idêntica do tempo e sem previsões para uso intenso das oportunidades de aprendizagem nos espaços abertos das comunidades, mediante projetos compartilhados com outras instituições não-escolares dessas mesmas comunidades, não facilita esse fortalecimento. (BRASLAVSKY, 2002, p.210)

Um segundo aspecto que bem caracteriza o processo de mudança no Ensino Médio é a proposição de trabalho curricular por áreas de conhecimento. Braslavsky (2002), opondo-se a essa dinâmica, já que o trabalho por áreas aproximaria em muito ao que se faz atualmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fala da necessidade de relação do conhecimento com as estruturas científicas acadêmicas, porque a composição

de um currículo por áreas não se respalda na forma aprofundada e especializada de conhecimento promovida pelas disciplinas. Em relação à proposição de trabalho por áreas, a autora conclui que

(...) diante da necessidade de diminuir a quantidade de questões com as quais se defronta cada estudante, a um só tempo, e a quantidade de alunos que um professor tem a seu cargo, de forma simultânea, seria preferível introduzir opções entre disciplinas escolares homólogas às disciplinas acadêmicas, do que construir disciplinas escolares denominadas áreas, sem tradição alguma como unidades de sentido. Essa alternativa facilitaria a todos os estudantes, no sentido de poderem, por um lado, aprender os procedimentos próprios de um conjunto de disciplinas acadêmicas as quais constituem uma área ou um grande campo do conhecimento e, por outro, ter acesso a uma linguagem para a interpretação do mundo com rigor e profundidade. A aprendizagem por áreas na educação secundária não o permitiria. (BRASLAVSKY, 2002, p.213)

Ainda em relação ao processo de mudança no Ensino Médio, Braslavsky (2002, p.16) aponta para quatro aspectos que ela julga fundamentais para o entendimento desse processo. São eles: as estratégias para sua promoção; os agentes que intervêm nele; os recursos; e a institucionalidade que o sustenta ou, ao contrário, que o enfraquece.

Na visão de Braslavsky (2002), quando se refere às estratégias para a promoção da mudança, ela afirma que

... os processos de mudança educativa podem ser, pelo menos na teoria, autogeridos ou promovidos de fora das próprias instituições educativas. Nos sistemas educativos piramidais, hierárquicos e burocratizados da América Latina, as possibilidades de desencadear e de sustentar processos de mudança da educação secundária, por meio da autogestão, estão bastante reduzidos. A inovação ainda requer, a fim de se generalizar, políticas e estratégias efetivas de promoção da mudança. Com efeito, a distribuição de professores por horas-aula; a rigidez na determinação das plantas funcionais dos estabelecimentos educativos; as dificuldades para produzir mudanças no uso do tempo e nos agrupamentos de alunos e a impossibilidade de realizar contratações temporárias são alguns dos aspectos que inibem a possibilidade de que as próprias instituições de educação secundária encontrem alternativas para formar os adolescentes e os jovens, de acordo com suas necessidades e características, e com os recursos disponíveis nas escolas. As restrições organizadoras e administrativas são tantas que inibem, inclusive, a possibilidade de produzir mudanças nas metodologias de trabalho nas classes. (BRASLAVSKY, 2002, p.216-7)

Quando Braslavsky (2002, p.220) compara a situação do Ensino Médio no Brasil com o de outros países sul-americanos, ela evidencia que há, em nosso país, menos obstáculos materiais, normativos e funcionais para a criação de um novo tipo de escola de Ensino Médio e de uma nova estrutura curricular para enfrentar os desafios do século XXI.

A autora (2002, p.220-1), ao tratar dos agentes promotores da mudança, aponta que, em especial, na educação, os professores devem ocupar lugar de destaque nesse processo, mas que, na década de 1990, eles não tiveram intervenção suficiente na concepção da direção das mudanças. As pesquisas de Fernández, Finocchio & Fumagalli (1999) e Mancebo (1999), citadas por Braslavsky, confirmam essa afirmação. Ela explica que os professores secundaristas, ou seja, de Ensino Médio, apresentam, de modo geral, uma postura refratária a mudanças estruturais, por causa de suas formações acadêmicas, que lhes dão uma especialidade e um título que predis põem para essa postura de resistência. Isso é reforçado pela fragmentação do conhecimento, praticada na formação inicial dos professores, que obriga as escolas, dentro desse paradigma a contratá-los por uma carga horária específica, que dificulta o trabalho em equipe, de criação e de reflexão.

Braslavsky (2002) ainda chama a atenção para a relevância de aspectos relacionados a recursos materiais e tecnológicos para a compreensão do processo de mudança no Ensino Médio na América do Sul.

Por outro lado, as mudanças propostas e também a crescente disponibilidade de novas tecnologias demandam forte reorganização institucional, que só é possível se os professores aceitarem outros critérios de distribuição de trabalho, que não sejam o de concessão de horas correspondentes à matéria com denominação igual à de seu título. Isto, por sua vez, implica sérias necessidades de capacitação, não somente ligadas à atualização disciplinar, mas a uma reconversão profissional que lhes permita utilizar novas tecnologias, trabalhar em espaços curriculares estranhos, não isomórficos com sua formação, trabalhar em equipe, encarar os projetos, etc. Em síntese, para que os professores possam participar de outro modo na mudança da educação secundária, é preciso encarar decididamente a reconversão de sua formação e capacitação em serviço. (BRASLAVSKY, 2002, p.221)

No tocante à institucionalização das mudanças, Braslavsky (2002, p.224) diz-nos que é necessário desenvolver um processo de institucionalizar

a capacidade inovadora, para que as novas propostas curriculares e os novos modelos de organização escolar possam ser devidamente introduzidos no ambiente das escolas.

Por conseguinte, coloca-se a urgente necessidade de continuar refletindo, de maneira mais sistemática, sobre as estratégias que estão sendo empregadas a fim de atender às demandas de expansão, e a importância de introduzir mecanismos de inovação permanente para a promoção da mudança e a melhoria da educação secundária, que sejam diferentes dos que se empregaram para inventar os novos modelos possíveis. (BRASLAVSKY, 2002, p.226)

A autora (2002, p.226-8) lembra que não há possibilidade de produzir realmente o que os currículos pedem, se não se planeja de forma estratégica a mudança com participação de todos os interessados, utilizando experiência profissional acumulada. Por isso, a necessidade da institucionalização da mudança por meio da institucionalização da investigação científica e da inovação, para que se anule o temor de que tudo volte a ser o que era antes das mudanças, a partir do desmantelamento das equipes que promoveram as inovações.

Por fim, Braslavsky (2002, p.226-8) termina seu relatório salientando os conflitos disparados pelo processo de mudança. Ela cita que os professores e os antigos modelos pedagógicos encontram-se no eixo dos conflitos mais relacionados com as tensões entre as novas visões referentes à educação dos jovens e às tradições da educação secundária. Nisso estão incluídas, por exemplo, a aparente aceitação das propostas de conteúdos e metodologias por parte dos professores que as acham interessantes, mas não as desenvolvem porque não sabem como fazer; e os investimentos na capacitação e formação de professores com a utilização de metodologias pedagógicas repetitivas e atrasadas.

5.5. As mudanças propostas para o Ensino Médio no Brasil

(...) o planejamento e a gestão educativa tendem a possuir cada vez mais densidade cultural e política. (...) a reforma do ensino secundário é um espaço onde se apresenta, com toda a clareza, a necessidade de converter a reforma num processo cultural e político, sem o que ela não terá o êxito para o qual tecnicamente todos estamos impulsionando. (TEDESCO apud BRASLAVSKY, 2002)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, como documento oficial que é, propõe uma mudança estrutural na educação brasileira, e, conseqüentemente, a reformulação do Ensino Médio, como forma de atender a uma necessidade reconhecida de atualização da educação em nosso país, em sintonia com a última geração de reformas do Ensino Médio no mundo (BRASIL, 1999, p.73). Por isso, busca a

(...) atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. A expansão exponencial do Ensino Médio brasileiro é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas. (BRASIL, 2002, p.8)

A LDBEN/1996 define dois marcos de mudança para o Ensino Médio: o primeiro, em relação às suas finalidades; o segundo, em relação à sua organização curricular. Quanto às finalidades, cabe ao Ensino Médio, primeiramente, o aprimoramento do educando como ser humano, no que toca a sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico; a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e, por fim, o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (OCEM⁵⁷, 2006, p.7). É nesse sentido que a LDB, não dissociando a preparação geral para o trabalho da formação geral, dá ênfase ao tratamento

⁵⁷ Orientações Curriculares para o Ensino Médio

de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho. (BRASIL, 1999, p.99). A segunda finalidade propõe uma organização curricular que contemple: uma base nacional comum complementada por parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno; a superação da organização curricular por disciplinas estanques; a integração e a articulação dos conhecimentos pelas vias da interdisciplinaridade e da contextualização; um projeto pedagógico elaborado e executado pelas escolas, com a participação dos docentes e da comunidade escolar.

A educação secundária é, provavelmente, o tema que provoca maiores controvérsias na agenda de discussões dos processos de transformação educativa. Há muito tempo que os diagnósticos, tanto qualitativos como quantitativos, assinalaram que no ensino médio se concentra a maior densidade de problemas ou, do ponto de vista das políticas de educação, existe a menor quantidade de soluções e respostas. (TEDESCO, 2002, p.16)

Para Mello (2004, p.35-6), os marcos definidos pela LDBEN/1996 evidenciam que há uma mudança de paradigma na educação, pois a ênfase do processo educativo desloca-se do ensino para a aprendizagem. Segundo a autora, a LDBEN incorporou esse novo paradigma quando, em comparação com a legislação anterior, deslocou o eixo da liberdade de ensino para o direito de aprender, que se concretiza quando se consegue desenvolver nos alunos o conjunto de competências definidas pela Lei como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho. A mudança do eixo do ensino para a aprendizagem resultará no desenvolvimento de competências; dessa forma, o conteúdo, portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolvê-las. Mello (2004, p.55) ainda esclarece que esse paradigma focalizado em competências direciona todos os documentos oficiais divulgados pelo MEC/CNE, além da própria LDBEN.

Ao propor mudanças na forma de conceber o Ensino Médio, como sua inclusão na Educação Básica brasileira, a LDBEN/1996

(...) desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo Ensino Médio, organizado em função

de duas principais tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante. (BRASIL, 2002, p.8)

Cury (2002b, p.17) ratifica essa consideração, alegando que

Do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. (CURY, 2002, p.17)

O relatório no 15/1998, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação evidencia também a ocorrência de uma mudança de paradigmas no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania que coloca em questão essa antiga dualidade, de certa forma rígida, nas funções do Ensino Médio. Isso se opera pelo conjunto de competências e habilidades exigidas para o cidadão do século XXI, que lhe permitem descobrir novas formas de conhecer, por meio da facilidade de acesso de informações e conseqüente seleção e processamento, tudo num nível de integração tal que confronta os modelos de produção com a capacidade criativa para a solução de problemas, autonomia para a tomada de decisões, aspectos que contrariam as práticas de ensino e de aprendizagem que valorizavam e reforçavam a repetição de tarefas rotineiras como caminho único para se obter e reter conhecimento. (BRASIL, 1999, p.71)

Cury (2002b, p.16) ainda afirma que a primeira e mais significativa mudança trazida pela atual legislação educacional brasileira foi a definição da estrutura e do funcionamento da escolaridade nacional, aqui incluído o Ensino Médio, sob o princípio unificador da Educação Básica. Para ele

*A qualidade de **básica**, portanto, (a partir do que se diz no art. 22 da LDBEN/1996) não é privativa de nenhuma etapa e/ou modalidade. O caráter indispensável, articulado à cidadania e ao trabalho, é próprio de toda a educação básica. (CURY, 2002b, p.16)*

A natureza de educação “básica” da modalidade de ensino do qual atualmente faz parte o Ensino Médio também coloca às claras a necessidade de se fazer uma educação que se concretize pela aprendizagem de

competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças (...), mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. Tudo isso, para uma resposta mais adequada dos indivíduos às questões da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, aspectos com os quais convivem em suas vidas cotidianas. (BRASIL, 1999, p.72).

Uma sugestão de mudança no Ensino Médio, explicitado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, é o da organização curricular por áreas. Assim se posiciona os PCNEM acerca dessa questão:

As características de nossa tradição escolar diferem muito do que seria necessário para a nova escola. De um lado, essa tradição compartimenta disciplinas em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais. De outro lado, ela impõe ao conjunto dos alunos uma atitude de passividade, tanto em função dos métodos adotados quanto da configuração física dos espaços e das condições de aprendizado. Estas, em parte, refletem a pouca participação do estudante, ou mesmo do professor, na definição das atividades formativas. As perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos não fazem parte das preocupações escolares; os problemas e desafios da comunidade, da cidade, do país ou do mundo recebem apenas atenção marginal no Ensino Médio, que também por isso precisaria ser reformulado. (BRASIL, 2002, p.9)

A introdução do relatório da Unesco, denominado “Ensino Médio: múltiplas vozes”, de 2003, expressa a expectativa de que a mudança proposta

não seja apenas figurativa. O ensino médio é uma área nova de preocupações e debates (...). Não queremos para o Brasil um ensino médio que seja um simples reparador das deficiências do ensino fundamental. Não queremos um ensino médio diluído, de acesso fácil, porém de qualidade e democratização insuficientes. É preciso um ensino médio digno de atender plenamente ao direito dos jovens e que seja sensível às suas necessidades e linguagens. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.22)

Cariolla (2000) citado em Abramovay & Castro (2003), nesse mesmo relatório, acrescenta, por meio de um balanço crítico da situação e das perspectivas do Ensino Médio na América Latina, que

Não se sabe qual sua utilidade. Supõe-se que prepara para a universidade, mas, por diversos motivos, nem todos os egressos acedem a

ela. Pensa-se que deveria favorecer a incorporação ao mercado de trabalho, mas esse não satisfaz as aspirações dos jovens. Ao mesmo tempo, os empregadores e os professores do ensino superior se mostram descontentes com a preparação dos egressos. Os alunos secundaristas se queixam do tédio que lhes provoca o estudo e seus professores da desmotivação deles para estudar. (CARIOLA apud ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.30)

Tedesco, na introdução ao texto de Braslavsky (2002), em relação ao processo de transformação da Educação Secundária, diz que

é possível afirmar que são mudanças integrais as que se requerem no ensino secundário. Não se trata, apenas, de modificar métodos pedagógicos nem de renovar conteúdos, mas de encontrar as fórmulas pedagógicas e institucionais, tanto do ponto de vista dos conteúdos e dos métodos como da concepção institucional da educação, que permitam articular essas demandas diferentes e contraditórias. O ensino secundário deve proporcionar formação básica a fim de responder ao fenômeno da universalização da matrícula; preparar para a universidade aqueles que aspiram a continuar seus estudos; preparar para o mundo do trabalho os que não continuam estudando e desejam incorporar-se à vida ativa, e formar a personalidade integral dos jovens, particularmente naqueles aspectos relacionados com o desempenho do cidadão. Esse conjunto de demandas implica, sem dúvida alguma, que o tema do ensino secundário seja discutido de forma integral. (TEDESCO, 2002, p.18)

Conforme já expresso no capítulo 1 desta dissertação, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio consideram, em sua introdução, que a sua implementação será um processo de ruptura e transição. Ruptura, porque,

Ao invés da especialização e da disciplina, o que o mundo do trabalho estaria requerendo da escola atualmente seria o desenvolvimento de competências muito mais sofisticadas: o pensamento criativo, a resolução de problemas, a capacidade de aprender, ao lado de qualidades pessoais como responsabilidade, organização, liderança e autonomia (Brasil, 2002b apud ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.154-6)

Ainda segundo as autoras supracitadas (2003, p.154-6), no plano das proposições, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio desenham um novo quadro, especialmente no que se refere à possibilidade de superação da histórica dualidade entre formação geral e formação para o trabalho. De acordo com as autoras, parte-se do entendimento de que as novas tendências da economia mundial, o desenvolvimento tecnológico e as

novas formas de organização do trabalho fazem coincidir as competências necessárias para a inserção produtiva com aquelas que seriam desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e para a participação cidadã.

Segundo o preconizado nessa Lei, a formação não deve se dar por meio de um modelo de formação técnica apoiado nos métodos tradicionais de memorização e de fragmentação do conhecimento, já que estamos vivendo em um contexto no qual a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna os conhecimentos rapidamente superados, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. (BRASIL, 2002:25). Isso requer por parte do currículo escolar uma flexibilidade absolutamente incompatível com a linearidade de pré-requisitos e a rígida fragmentação disciplinar. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.154-6)

Além dos indicativos de mudanças apresentados na LDBEN e DCNEM, os demais documentos oficiais complementares à Lei também reafirmam o ambiente de transformações sugerido pelo momento da educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam o desenvolvimento de competências e da autonomia do aluno numa tentativa de substituição da preocupação com a transmissão do conteúdo como o único fim a ser alcançado. A idéia principal não é desprezar o conteúdo, mas torná-lo significativo para o aluno. Sob essa perspectiva, os conteúdos a serem ministrados no ensino médio passam a ser um meio para o aluno desenvolver competências tais como a busca, a seleção e a organização de informações; a proposição de soluções para problemas cotidianos; a capacidade de trabalhar em equipe; a utilização dos conhecimentos adquiridos para elaborar críticas; a capacidade de relacionar diferentes fenômenos dentro de uma disciplina, entre disciplinas de uma área e entre áreas do conhecimento escolar, construindo um pensamento orgânico, isto é, sendo capaz de conceber o todo como produto da interação das partes que o compõem (BRASIL, 2002b apud ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.200)

Apesar de toda orientação da LDBEN/96, DCNEM e PCNEM para a mudança no Ensino Médio, os PCN-Plus alertam para os obstáculos que tornam a transformação desse nível de ensino mais difícil e podem se constituir em elementos de resistência à mudança. São eles:

- *A tradição estritamente disciplinar do Ensino Médio de transmissão de informações desprovidas de contexto, de resolução de exercícios padronizados, herança do ensino conduzido em função de exames de ingresso à educação superior.*
- *A expectativa dos jovens – quando não de suas famílias e das próprias instituições escolares – de que os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, enquanto os estudantes permanecem como receptores passivos, e a escola resume-se ao local em que essa transmissão acontece. (BRASIL, 2002, p.11)*

Dez anos depois de divulgada formalmente entre os educadores brasileiros, a LDBEN/1996 e, paulatinamente, os demais documentos complementares, não há como negar que a necessidade de mudança está posta. Isso demonstra a urgência de se conhecer todas as orientações formuladas pelo Ministério da Educação para planejar a melhor forma de introduzir, definitivamente, a escola no ambiente dessas mudanças.

Qualquer empresa moderna caracteriza-se justamente pela articulação entre a concepção, o planejamento e a execução. Por isso, é muito importante que os planejadores e administradores da educação assumam o desafio de superar a dissociação entre planejamento e execução, entre macronível e micronível, entre sistema e instituição educativa. (TEDESCO, 2002, p.21)

Os gestores educacionais, principalmente os de escolas privadas, devem se inteirar dos processos de transformações para serem os primeiros a estimulá-las entre seu grupo de trabalho. Incluímos, neste caso, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como o(a) responsável mais imediato(a) do processo de mudança por sua provável aproximação com os agentes principais do processo educativo: alunos e professores. Por isso, ele deve favorecer a reflexão do momento atual da educação, já que o novo Ensino Médio não surgirá do vácuo ou da negação radical da experiência acumulada de seus educadores, mas se valerá dessa experiência, para encontrar caminhos nítidos de mudança e de trabalho com a resistência. (BRASIL, 1999, p.109)

Para seguirmos rumo à finalização deste tópico, cercado de amplo suporte teórico, que sustentou a análise dos dados de nossa pesquisa e a nossa conseqüente conclusão, fechamos com mais algumas considerações que confirmam a linha de pensamento que deveremos seguir.

As reformas, inicialmente baseadas numa lógica apenas econômica, tornaram-se mais amplas, agregando os ideais do humanismo e da diversidade e a importância dos afetos e da criatividade: é preciso formar pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, mais abertas a diferenças. A LDB é admiravelmente sintonizada com estas aspirações, e com a última geração de reformas no mundo inteiro, facilitando a travessia da situação alarmante atual do ensino médio em direção a um ensino à altura dos desafios do século XXI. (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.221)

O Parecer CEB/CNE nº 15/1998 reforça que a legitimidade e a eficácia de qualquer intervenção externa à escola, no caso o conjunto de orientações legais, especificamente a LDBEN/1996 e as DCNEM, dependem do convencimento de todos os atores do espaço privativo da escola em relação ao real valor das mudanças propostas para a ação pedagógica. Precisa-se saber que existe um espaço de decisão que engloba a escola e, conseqüentemente, o professor, que pode ser um agente de resistência em sua atuação em sala de aula. (BRASIL, 1999, p.83)

Seria desastroso, nesse sentido, transformar em obrigação a incumbência que a LDB atribui à escola de decidir sobre sua proposta pedagógica, pelo princípio da autonomia, um dos “mandamentos da LDB”, porque isso ativaria os sempre presentes anticorpos da resistência ou da ritualização. (BRASIL, 1999, p.83)

Ainda segundo o Parecer CEB nº 15/1998, a autonomia da escola depende da instauração e manutenção de um processo de qualificação permanente dos professores e da comunidade educativa, de modo geral, porque sem a garantia de oportunidades para os professores e demais atores da escola aprenderem a aprender e continuarem aprendendo, a proposta pedagógica pode tornar-se um ritual e, por conseqüência, servir de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático. (BRASIL, 1999, p.83).

Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista

encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 1999, p.110).

5.6. – O Coordenador Pedagógico no Ambiente de Mudança

Em suma, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar. (Parecer CEB nº 15/1998, 1999, p.110)

Orsolon (2005, p.17), em artigo que retrata pesquisa que buscou responder quais seriam as ações do coordenador, junto ao professor, capazes de desencadear um processo de mudança, chama a atenção para os diversos indícios que afetaram as organizações no final do século passado nos diferentes campos de conhecimento e, conseqüentemente, a educação. Para ela, esses indícios de mudanças têm chegado à escola, provocando vários questionamentos que demandam reflexões sobre as quais todo o coletivo da escola precisa se debruçar, já que esse é um dos motivos pelo qual a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores. Nesse contexto de mudanças imperiosas que pressionam as práticas pedagógicas, segundo a autora,

Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas (as dos educadores, marcadas por dialéticas complexas) são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação. (ORSOLON, 2003, p.18)

Para Marchesi (2003, p.61), as mudanças na educação supõem enorme esforço, mas as experiências negativas de abandono de um empreendimento rumo à mudança podem gerar frustração e dificuldades para a adesão a novos projetos. Segundo ele “(...) é imprescindível compreender as características mais importantes que devem ter os processos de mudança para alcançar com mais facilidade os objetivos educativos pretendidos.” (MARCHESI, 2003, p.61)

Essa consideração evidencia a relevância do papel do coordenador pedagógico no ambiente de mudança, porque, uma vez iniciado o processo de aderir às orientações formais, esse profissional deve ter clareza das conseqüências de se estancar o movimento por motivos alheios ao processo pedagógico, ou pelo simples desinteresse que se instala num projeto que não tem o acompanhamento necessário para que chegue até o fim, e apresente os resultados esperados.

Nessa perspectiva, Marchesi (2003, p.58) diz que o impulso inicial do líder para a concretização da mudança deve ser acompanhado de uma boa gestão, que deve contemplar ações de direção e entusiasmo, por um lado, e planejamento, coordenação, organização e eficiência, por outro. Esse impulso inicial deve ser seguido de modificações na organização interna das escolas, porque toda a estrutura da escola, como um sistema, deve se movimentar na direção das transformações planejadas, porque, ainda segundo o autor, as inovações que não afetam a cultura das organizações não significarão um grande impacto ou terão uma direção muito limitada. Além do impulso inicial e do envolvimento de toda a estrutura da escola no processo de mudança, o autor ainda afirma que

O esforço sustentado para a consecução dos objetivos depende, em grande medida, da presença de uma pessoa ou de um grupo reduzido de pessoas com capacidade de liderança. São aquelas capazes de elaborar uma proposta educativa, de proporcionar um impulso ao processo de mudança, de aglutinar diversos grupos, de enfrentar problemas, de se responsabilizar pelas decisões e de gerar confiança na ação. (MARCHESI, 2003, p.58)

Souza (2003, p.105) revela que um dos grandes desafios do coordenador pedagógico, enquanto líder do processo educativo, é encontrar a dimensão de abertura ao novo sem provocar a perda da identidade da escola. Ela esclarece que, não raro, os professores reclamam por terem de assumir, executar, e se apropriar de uma “avalanche” de novas concepções e práticas pedagógicas, com as quais não se identificam e tampouco dominam.

Souza (2003, p. 105) ainda indica outra questão que, sob seu ponto de vista, é complicada: a carga de trabalho burocrático do coordenador, que lhe toma quase todo o seu tempo. A ênfase demasiada nessa dimensão do seu trabalho deixa-lhe poucas possibilidades para desempenhar suas funções

pedagógicas, o que se agrava quando ele as concebe como as mais importantes entre as funções. Frente a situações de gerenciamento da mudança, o coordenador que concentra seu trabalho na dimensão operacional e burocrática tem grandes dificuldades de acompanhar todo o processo de incorporação das mudanças e se responsabilizar, junto ao seu grupo de trabalho, pelas conseqüências pedagógicas resultantes de suas escolhas.

Orsolon (2003, p.19) salienta que o coordenador, mesmo com papel relevante no processo pedagógico, é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. A sua coordenação precisa contar com a consciência de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas de modo coletivo. Isso pressupõe a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. No caso específico dos professores, Marchesi (2003, p.58-9) aponta para a necessidade de se dispor de “momentos informais para a comunicação e a troca de experiências” entre eles.

(...) professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas (pessoas) que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso, quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista. (ORSOLON, 2003, p.18)

Farias (2006, p.92) alerta para o fato de que os responsáveis pela gestão da escola têm um papel importante no desenvolvimento da cultura colaborativa. Segundo ela, o empenho do coordenador em “estabelecer relações com os professores de confiança e de valorização, bem como a disponibilidade de condições pedagógicas, administrativas e materiais, podem favorecer mudanças na prática de ensino e no modo como eles encaram seu desenvolvimento profissional”. Para Farias, as práticas colaborativas implicam discussões, troca de experiências, situações que possibilitem refletir sobre as ações desenvolvidas, ponderando vantagens, limitações e significados.

Farias (2006, p.102) ainda esclarece que para se materializar um sentido para a mudança, o professor precisa “decodificar a política em termos práticos” (HARGREAVES, 2002, p.122). Ele precisa ler e interpretar as orientações da política educacional, via de regra cunhada por uma linguagem técnica. Cabe-lhe a tarefa de discernir seu significado, traduzindo-a de forma que seja possível concretizá-la na sala de aula. (FARIAS, 2006, p.102)

Uma mudança dessa natureza não acontece por osmose, por imposição administrativa ou motivada simplesmente por uma vontade pessoal determinada (HARGREAVES, 2002). Ela envolve, em primeiro lugar, a assunção da mudança como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, mediante a aquisição de um repertório novo de habilidades, conhecimentos e práticas. Em segundo, é preciso garantir condições de trabalho que estimulem tal atitude. Ingredientes como tempo, situações de socialização e apoio profissional são imprescindíveis, pois os professores precisam ler, estudar, trocar experiências, discutir dúvidas e idéias, buscar soluções, estabelecer pautas de trabalho conjugadas e muitas outras atividades de cunho tanto individual como coletivo. (FARIAS, 2006, p.102)

Farias (2006, p.102-3) alerta, finalmente, para o fato de que a ausência de espaço e tempo institucional (inclusão no calendário escolar) que possibilite o relacionamento e a troca entre os professores, que crie situações formais de apoio administrativo e pedagógico, “torna a mudança – uma oportunidade de desenvolvimento profissional crítico e politicamente comprometido – apenas uma quimera”.

Souza (2003, p.99) coloca em questão a constatação de que o novo é visto sempre como ameaçador, como usurpador de identidades docentes. Para ela, a mudança deveria ser entendida como possibilidade efetiva de implementação de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos alunos. Aqui encontramos uma contradição, segundo ela, porque o novo, ao invés de favorecer as transformações desejadas, tem provocado grandes conflitos entre os professores e o coordenador, que é diretamente cobrado pela escola que deseja mudar o modo de ensinar.

Fullan (1991), citado em Marchesi (2003, p.58) estabelece três critérios principais que justificam o interesse dos professores em participar de um

processo de mudança: 1. se percebem que a mudança é necessária. 2. se há clareza suficiente em sua apresentação e em suas implicações. 3. se a avaliação do custo/benefício pessoal da mudança proposta é positiva. Isso evidencia que todo e qualquer processo de mudança que chegar à escola e desejar ter sucesso, deve ter, obrigatoriamente, clareza, senso de necessidade e evidência de benefícios em relação ao que já se faz na escola. Isso se agrava mais quando, ao se retomar o modelo de descentralização adotado pelo Ministério da Educação, que atribui aos Estados responsabilidade pelo Ensino Médio e autonomia a ele para formular e executar políticas de apoio à implementação dos novos currículos desse segmento, notamos que há que se desenhar um novo perfil de gestão educacional, porque, a partir da autonomia delegada às escolas, os coordenadores pedagógicos terão papel relevante no fomento e apoio das novas diretrizes curriculares.

Marchesi (2003, p.60) chama a atenção para a necessidade de clareza também na definição de papéis entre os atores da escola, principalmente em relação ao fazer do coordenador pedagógico, porque ele será o gerenciador dos inevitáveis conflitos que a chegada de uma mudança provoca. Como se espera que ele consiga introduzir e conduzir esse processo até chegar ao estágio de institucionalização, fica evidente a afirmação do citado autor de que uma das condições para avançar na institucionalização da mudança é a capacidade de a escola resolver seus conflitos.

A institucionalização é o desfecho de um longo processo de negociação e de superação de conflitos entre grupos e pessoas que conduzem a um novo marco de relações, normas e valores mais estabilizados. Esse processo exige uma gestão segura, sensível e inteligente. (MARCHESI, 2003, p.60) A institucionalização não se produz de forma automática. (MARCHESI, 2003, p.59). (...) supõe a aceitação coletiva de um objetivo de mudança. (MARCHESI, 2003, p.59)

Por entender a necessidade de se gerenciar a mudança para que ela seja um processo que chegue à institucionalização, Marchesi (2003, p.61-2) aponta os seguintes critérios para o êxito das mudanças, aspectos já sinalizados no corpo deste texto em vários momentos:

- Tempo
- Coordenação, integração e interconexão
- Descentralização, pluralismo e contextualização

- *Transformação da cultura das escolas*
- *Apoio sustentado*
- *Compromisso e acordo*
- *Organização e gestão*
- *Desenvolvimento profissional dos professores*
- *Melhoria da aprendizagem na sala de aula*
- *Avaliação.*

Por fim, por entendermos que as mudanças são processos constantes na vida da escola, e, em especial na escola que possui Ensino Médio, segmento alvo de nossa pesquisa, acatamos não só a posição de Farias (2006, p.71), que reforça que a indefinição de estratégias que esclareçam o sentido da mudança e possibilite o seu acompanhamento, dando subsídios a sua implementação e continuidade, fortalece a resistências dos professores, mas também a citação de Marchesi (2003), que sintetiza a perspectiva circular dos movimentos de transformação pelos quais passa e tem passado a educação, e para os quais o coordenador pedagógico tem que estar preparado para efetivamente conduzir seu grupo de trabalho a esse fim.

(...) a institucionalização de uma inovação contém em si mesma o germe de novos processos de mudança. (MARCHESI, 2003, p.60)

CONCLUSÃO

Para melhor orientar a nossa conclusão, traremos dos “principais achados” em relação aos sujeitos pesquisados, com a finalidade de articular os aspectos evidenciados, e, mais adiante, flagrar o significado de toda a pesquisa realizada. Em seguida, apontaremos possibilidades de novas incursões no campo da gestão do Ensino Médio, a partir da análise das conclusões a que chegamos.

Neste momento do texto, julgamos prudente relacionar, de modo bastante sintético, os principais achados de nossa pesquisa, antes de seguirmos adiante. São eles:

- A gestão pedagógica das escolas pesquisadas se mostra fluida, marcada por desconhecimento ou conhecimento periférico dos documentos oficiais para o Ensino Médio;
- A cultura escolar é marcada também por motivações imediatistas, calcadas nas aspirações dos seus usuários;
- As iniciativas individuais de alguns professores suaviza a resistência em relação à vivência das orientações legais; não há movimentação coletiva do grupo docente;
- A flexibilidade da Lei não é correspondida com a criatividade dos coordenadores e professores na busca de soluções inovadoras para a efetivação das Diretrizes Curriculares;
- O tamanho das escolas e o tempo de existência não interferem diretamente na incorporação das orientações legais pelas instituições pesquisadas;
- O reconhecimento social das escolas não está relacionado ao fato de cumprirem ou não as determinações legais;
- A ampla experiência profissional anterior dos coordenadores não sustenta a gestão do Ensino Médio, à luz das orientações legais;

- As diretrizes, na vida cotidiana das escolas, são aceitas como meras orientações e não como indicações obrigatórias a serem cumpridas;
- Tentativas mal-sucedidas de mudanças se traduzem em desestímulo e recolhimento de iniciativas por falta de orientação institucional e por pressão da comunidade escolar;
- Não há política clara para a escolha e preparação dos coordenadores pedagógicos nas escolas em estudo;
- Valoriza-se essencialmente a continuidade da função propedêutica do Ensino Médio, apesar da mudança desse em favor de uma natureza formativa;
- O Ensino Médio possui currículo que evidencia sua desarticulação interna e em relação ao Ensino Fundamental

A articulação dos aspectos de nossa conclusão nos conduz à consideração de que, passados 10 anos de contato com o corpo de documentos legais enumerados nesta pesquisa, o que se evidencia como mudança nas escolas pesquisadas se realiza de modo parcial, principalmente em aspectos que não afetam diretamente os processos vitais da aprendizagem. Naquilo que é essencial, as escolas são as mesmas há anos. Os currículos continuam inchados de conteúdos exigidos por exames de acesso às principais faculdades e universidades da cidade de Belo Horizonte; os currículos se constroem a partir do reforço de competências e habilidades que só respondem à demanda imediata dos vestibulares e às expectativas das famílias; os quadros curriculares ostentam elenco de disciplinas que configura aumento da carga horária de aulas com estratégias de ensino que produzem aprendizado bastante diretivo ao fim propedêutico. Enfim, a tradição vivida pelos usuários dessas escolas é reforçada pelo desejo de os alunos receberem uma educação que cumpra uma explícita finalidade: aprovação no vestibular. Essa postura, que reforça um paradigma de manutenção de antigo modelo de Ensino Médio, é validada por muitos professores que, na visão dos coordenadores entrevistados, são responsáveis por boa parte das resistências às mudanças propostas pela Lei.

Em artigo que relata pesquisa realizada em escolas públicas no Ceará, Zibas (2005, p.30), situa que o processo de possível resistência de professores e demais agentes das escolas ocorre em função do choque que a reforma proposta pode causar na relação que se instaura com a cultura docente historicamente estabelecida. Ela utiliza o termo “conversão” para nomear a assimilação esperada por parte dos docentes. Esclarece que, a partir de uma redefinição de responsabilidades, expectativas e objetivos dos sujeitos da cena escolar, o professor é convocado a uma mudança radical que o desloque do centro do processo de ensino (teacher centered) para dispor “a aprendizagem do aluno e seu protagonismo como eixos do trabalho pedagógico” (student centered), agora totalmente integrado ao projeto a escola, o que evidencia o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Quando associamos essas análises de Zibas com o perfil dos professores deflagrado nas escolas pesquisadas, a partir da implementação das diretrizes legais, reafirmamos a distância que há entre o que a Lei propõe e o que realmente vive o professor nas escolas privadas de Belo Horizonte analisadas nesta pesquisa. Contudo, nossa conclusão contraria a “reconversão” descrita por Zibas (2005) já que, de modo geral, os professores do Ensino Médio dessas escolas ainda ocupam o centro do processo educativo, trabalham individualmente, com poucas situações de trabalho em grupos, com foco nos conteúdos de sua disciplina, sem buscar integração com o conjunto de componentes curriculares.

A expectativa das famílias é a de uma educação ainda tradicional, que continue dando os resultados que sempre deu, a partir de um modelo de Ensino Médio marcado pela adoção de grande aprofundamento e revisões inumeráveis de conteúdos, principalmente por meio de aulas meramente expositivas e esquemáticas. O perfil também tradicional do professor de Ensino Médio, reforçado pelas demandas dos usuários das escolas privadas se configura como articulador das práticas docentes que revelam a manutenção ou conservação do *status quo* adquirido por esses professores. Nesse sentido, a tradição propedêutica tão observada na história do Ensino Médio, permanece com grande força, a ponto de imobilizar a escola em favor das exigências da comunidade que utiliza os serviços das escolas privadas. As expectativas de estudiosos da legislação educacional brasileira de que as

novas realidades do Ensino Médio deflagradas pelos documentos oficiais divulgados pelo MEC impactassem essa herança, no sentido de superar as práticas e crenças arcaicas, são frustradas, de certa forma, pela realidade evidenciada por nossa pesquisa.

A gestão pedagógica, apesar de revelar competências de gestão por parte dos coordenadores, já que as unidades escolares que dirigem se situam bem em relação a outras escolas particulares, é atropelada por orientações institucionais que lhe roubam a possibilidade de realizar as mudanças necessárias e implantar um novo Ensino Médio. Ainda que com perfil tradicional, dele se esperam resultados positivos de aprendizagem com efeito de demonstração nas avaliações externas, como no ENEM e nos vestibulares mais concorridos da cidade. O que nos chama a atenção é que as escolas pesquisadas, como possivelmente tantas outras escolas particulares, mesmo mantendo um perfil tradicional de educação, afastadas do que prevê a Lei, conseguem bons resultados no ENEM, instrumento de avaliação com concepção de avaliação diferenciada da utilizada por essas escolas.

O despreparo dos coordenadores selecionados para a condução do processo de mudança é outro fator que costura muitas das respostas apresentadas neste texto. Somente a competência profissional deles para o trabalho pedagógico não dá sustentação à mudança, que necessita de gestão específica, de política de institucionalização e de planejamento adequado em processo lento e gradual, para uma gestão eficaz. Esse posicionamento requer um coordenador mais bem situado no seu fazer, que ultrapassa a sua competência profissional, já que a opção pela mudança pressupõe rupturas e posicionamentos também pessoais.

Quanto ao caráter individual de assimilação das mudanças propostas pelos documentos oficiais que corporificam as Políticas Públicas para a Educação, Zibas (2002, p.81), em outro artigo que relata os resultados de uma pesquisa realizada em escolas de Ensino Médio do Ceará, Pernambuco e Paraná, ressalta também que a questão pedagógica de assimilação da mudança, ou de formação para a sua compreensão, esbarra no problema de esse processo passar a ser individual para o professor, já que os profissionais que trabalhavam nas escolas pesquisadas, nos Estados citados, não conseguiam se encontrar para se reunir e realizar trabalho em conjunto,

porque trabalhavam em várias instituições e não tinham disponibilidade para as reuniões semanais.

Do nosso ponto de vista, ratificando a realidade encontrada nas escolas em estudo, é pouco provável que mudanças efetivas se concretizem em escolas onde não há espaço para estudo e construção conjunta de soluções adequadas à sua realidade. Se “A prática não muda antes das crenças”, como afirma Hargreaves (1998), citado em Farias (2006), é papel do coordenador ajudar o professor na decodificação das políticas em termos práticos, valorizando o seu esforço por aprender, já que a mudança consentida é intransferível, e necessita de espaço e tempo para que ocorra de forma gradual e consolidada, mesmo no cenário tão conhecido de pouca disponibilidade de tempo dos professores do Ensino Médio.

Os depoimentos dos coordenadores evidenciam ainda que, mesmo sob a ótica da individualização do processo de aceitação da mudança para alguns, as orientações definidas por lei não se impuseram aos indivíduos de forma plena, já que muitos continuam em seus antigos padrões, alimentados por um paradigma reconhecido e valorizado por alunos e familiares como aquele capaz de resultar em aprovação no vestibular e conseqüente entrada na universidade. O que nos pareceu evidente também é que, no discurso, professores e familiares desejam a formação do cidadão, com capacidade de resolver problemas e se colocar criativamente diante da vida, de forma autônoma, ética e cidadã, desde que o aluno passe nos principais vestibulares, independentemente do tipo de conhecimento solicitado por eles.

Como entendemos a mudança na escola como um processo ligado diretamente às pessoas, que ocorre entre elas e se manifesta nos processos desenvolvidos por elas, o que é confirmado por Puri (2000), Fullan (1991) e Hargreaves (1998), ambos citados por Farias (2006), verificamos que muito da resistência em aceitar as diretrizes para o novo Ensino Médio não apenas centra-se na figura do professor, mas também dos pais e dos estudantes, e até mesmo, de forma mais abrandada, nos coordenadores pedagógicos. Isso é reforçado por problemas de gestão da mudança, que nos pareceu ser um processo enfraquecido pela adaptação das escolas aos esquemas tradicionalistas das famílias e das instituições de ensino superior. Por isso, a falta de institucionalização da mudança reforça a nossa tese de que esse

processo não encontrou, nas escolas pesquisadas, o ambiente e a estrutura favoráveis a esse intento, pois revelou fragilidades nas suas fases de implementação pelo menos nas duas maiores e mais antigas escolas pesquisadas. O sentido de relevância da mudança, a clareza de seus objetivos e, enfim, sua legitimação pelas pessoas envolvidas não foram fases vencidas pelas escolas em estudo.

O que se deflagra no Ensino Médio de modo geral, e não apenas nas unidades escolares pesquisadas, é que elas não conseguem concretizar o que prevê a lei em ações cotidianas, operacionais, capazes de estruturar um novo Ensino Médio. A postura pouco permeável do professor reforça o papel do componente curricular em relação a qualquer tentativa de trabalho interdisciplinar e contextualizado, afastando possibilidades criativas de resolução de problemas. Os conhecimentos permanecem fragmentados, individualizados, porque o professor acha a mudança interessante, mas não a implementa em sua rotina, ou porque não quer, ou porque não sabe como operacionalizar os novos conceitos deflagrados pela Lei. A sua inadequação – e também do coordenador e da própria comunidade – para a nova realidade solicitada em Lei é ponto de articulação de vários aspectos desta pesquisa. Segundo Mello (2004, p.ix), apenas saber que há uma nova concepção de Ensino Médio é pouco, porque as concepções são necessárias, mas muito insuficientes, sem o compromisso da cabeça, do coração e das mãos de professores e gestores que podem concretizá-las e aperfeiçoá-las a partir de sua prática. No caso específico das escolas em estudo, a afirmação de Zibas (2002, p.72) que “os dispositivos legais são um poderoso indutor de mudanças” não chega a se concretizar como uma realidade no ambiente dessas escolas privadas pesquisadas em Belo Horizonte, porque, segundo ela, a “trama institucional” pode filtrar, transformar, ignorar, escamotear ou absorver o processo de mudança.

Ao final de nosso trabalho, nós nos perguntamos: o que significa tudo o que foi exposto, à luz de nossa proposição como objeto de estudo? A questão central de nossa pesquisa - como se realiza a gestão pedagógica de escolas privadas de Ensino Médio de Belo Horizonte -, esbarra na realidade de que, apesar de todo o trabalho reconhecido por seus usuários, as escolas pesquisadas não possuem um modelo de gestão que trabalhe no sentido de

efetivar e institucionalizar as orientações legais para o segmento final da Educação Básica. No âmbito da pesquisa, isso significa que essas escolas, apesar do que determina a Lei, estão educando adolescentes, direcionando-os, principalmente, para o ensino superior, como se a principal, senão a única finalidade do Ensino Médio, fosse ainda a função propedêutica com o aval dos pais, já que essa é sua maior expectativa.

Bueno (2000, p.182-3) relembra que a função propedêutica tão presente na atualidade de nossa pesquisa, e o elitismo, logicamente imbricados e profundamente arraigados no contexto escolar, são traços persistentes na história das políticas públicas para a educação nacional que, de forma contraditória, colaboram para a preservação de aspectos que colocam o Ensino Médio em descompasso com a contemporaneidade.

Neste ponto de nossa conclusão fica claro que as escolas pesquisadas respondem a demandas da primazia de uma clientela pouco preocupada com a dimensão contemporânea formativa da etapa conclusiva da Educação Básica. Nesse sentido há a reprodução de um conservadorismo cuja similaridade com a reforma da década de 1970 já foi sentido. À época, os tradicionais usuários do então ensino de 2º grau pressionaram pela formação de um Ensino Médio de educação geral, fora da profissionalização universal e compulsória (Zibas, 2002, p.90-1). Isso significa que os agentes escolares, diante das diretrizes formalmente prescritas, dão-lhes sentidos e direções próprias, possibilitando desdobramentos que não atendem às diretrizes gerais, gerando uma capilaridade ou mesmo dispersão de situações. Percebemos que, no ambiente das unidades escolares estudadas, encontramos várias respostas que, segundo Zibas (2002, p.90-1) vão da resistência imobilista, que gera simulação dos atos pedagógicos à resistência ativa, que prevê comprometimento dos professores. Essas duas posturas é intermediada pelo conformismo ativo, em que se assume a mudança como algo a ser simplesmente cumprido.

O escopo legal explorado por nós revela que o projeto de mudança da escola passa pela construção de uma proposta pedagógica que supere os objetivos imediatistas que entregam à sociedade e ao mundo do trabalho pessoas despreparadas para o que a lei caracteriza como um conjunto indispensável de competências e habilidades capazes de formar um cidadão

apto para responder ao mundo que se coloca diante dele, com desafios cada vez maiores.

Sabemos que as escolas pesquisadas, com certeza, estão fazendo muito mais do que este estudo pôde flagrar no contato com os coordenadores pedagógicos. Entendemos que a abordagem da gestão pela ótica e pela voz de seu principal agente esclarece questões fundamentais acerca da realidade de condução das práticas pedagógicas do Ensino Médio, mas não cobre todo o fenômeno da mudança na escola, porque, segundo Mello (2004,p.24), a mudança curricular e pedagógica tem ainda um longo caminho pela frente, porque não se constitui em uma simples mudança de procedimentos e requer uma revisão da cultura escolar brasileira. Por isso, queremos evidenciar que, apesar do cenário apresentado nesta conclusão, esta pesquisa encontrou nas unidades escolares estudadas coordenadores e professores competentes e capazes de levar um projeto de educação adiante, mesmo que distante das diretrizes e parâmetros indicados pelo MEC.

A nossa pesquisa se restringe ao seu âmbito, definido espacialmente e temporalmente, mas ela pode abrir novas oportunidades de estudo a pesquisadores interessados em aprofundar a gestão desse segmento ainda pouco estudado, principalmente a educação oferecida por instituições privadas. Por isso, acreditamos que a questão da inserção do Ensino Médio no ambiente de Educação Básica possa ofertar boas oportunidades de investigação, no que toca o encurtamento desse segmento e da valorização de um modelo tradicional de aprendizagem. Estudar as diferentes facetas ou funções de um coordenador também figura como boa oportunidade de análise de pesquisa. Como um apêndice dessa sugestão, apontamos os estudos dos diferentes níveis de coordenação dentro das escolas privadas e como isso interfere na prática educativa e no projeto pedagógico da instituição.

Terminamos este trabalho com a convicção de que contribuímos, ainda que de forma modesta, para a pesquisa da educação nacional, principalmente para a realidade das escolas privadas, locus de muito espaço para estudos. Como a pesquisa realizada aponta para várias luzes de pesquisas futuras, temos a expectativa de que ela seja fonte de consulta e de inspiração para estudiosos não só das políticas públicas para a educação nacional, mas também do Ensino Médio, terreno fértil de análises e de avanços,

principalmente no que toca sua natureza, sua função, enfim, sua identidade como parte da Educação Básica brasileira.

Esperamos que a sensação de que há ainda muito por fazer em relação ao nosso objeto de pesquisa seja suplantada pela certeza da aceitação ao convite de aprofundamento de aspectos que, neste trabalho, não nos foi possível. Esperamos ainda que o fim de nosso trabalho seja o início da reflexão de pesquisadores que, neste momento, começam a delimitar seus interesses de investigação científica em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco, Mec, 2003.
- ALMANDOZ, Maria Rosa; VITAR Ana. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar M.L; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela L.B. (org.). **Gestão de inovações no ensino médio**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- ALMEIDA, Laurinda et alli. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ARCHANGELO, Ana. O Coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In PLACCO, Vera Maria N. S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- AZEVEDO, Janete M.L. **A Educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAUER, Ruben. **Gestão da Mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. O Ensino Médio sob a perspectiva da educação básica. In ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos costumes**. Porto: Porto editora, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas em Educação**. 8.ed.- São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999c.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio;** volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASLAVSKY, Cecília. **Educação secundária:** mudança ou imutabilidade? Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília : UNESCO, 2002.

BRUM, Analisa de Medeiros. **Endomarketing como estratégia de gestão** – encante seu cliente interno. Porto Alegre: L & PM, 1998.

BRUNO, Eliane B.G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena S. (org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

BUFFA, Esther. O Público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARNEIRO, Eny M.M. **A Reforma do Ensino Médio em questão.** São Paulo: Biruta, 2000.

CBO: Classificação Brasileira de ocupações. www.mtecbo.gov.br. Acessado em 10/04/2007.

CERQUEIRA, Wilson. **Endomarketing:** educação e cultura para a qualidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FAVERO, Osmar (org) – 3. ed. **A Educação nas Constituintes Brasileiras.** Campinas: Autores associados, 2005

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no Brasil. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**: Revista de Ciência da Educação – vol. 23, n. 80. Campinas: Cortez, 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c, 2 ed.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M. & SILVA, Tânia Mara T (org). **O Público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores associados, 2005b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Brasileira. In: FAVERO, Osmar (org) – 3 ed. **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Autores associados, 2005c.

DAVIS, Cláudia et al (org.). **Gestão da escola**: desafios e enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB** – Ranços e Avanços. – 3 ed. Campinas: Papirus, 1997.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação – vol. 23, n. 80. Campinas: Cortez, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FILOCRE, João A.; RIANI, Juliana L. **Educação Básica em Minas Gerais**. www.educacao.mg.gov.br/sistema. Acessado em 2 de abril de 2007.

- FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **A Escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade; trad. Regina Galcez. – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GARCIA, Walter. **Administração Educacional em Crise**.- 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar**: como fazer pesquisa quantitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GUIMARAES, Ana A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2003
- HELLER, Robert; trad. Rosemarie Ziegelmeier. **Como gerenciar mudanças**. São Paulo: Publifolha, 1999.
- KUENZER, Acácia (org). **Ensino Médio** – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALDONADO, Mônica B. **O professor e o supervisor pedagógico**: solidão ou solidariedade? Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2003.
- MARCHESI, Álvaro & MARTIN, Elena; trad. Fatima Murad. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MATE, Cecília H. O Coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In PLACCO, Vera Maria N. S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MENESES, João Gualberto et al. **Educação Básica** - políticas, legislação e gsetão: leituras. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.
- MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional**: notas para reflexão. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.
- MITRULIS, Eleny. **Ensaio de inovação no ensino médio**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar 2007.

- NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-MG. Belo Horizonte, 2004.
- NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Ensino Médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
- ORSOLON, Luzia Angelina M. O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N.S.(org.) **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2005, 3 ed
- PESSOTI, Isaías. **Aqueles cães malditos de Arquelau**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993
- PURI, Subhas; trad.Maria Motta. **Gestão da estabilidade**: a arte de manter, motivar e criar desafios para colaboradores. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANFELICE, José Luís. A Problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M. & SILVA, Tânia Mara T (org). **O Público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. In: DEMO, Pedro. **A Nova LDB – Ranços e Avanços**. – 3 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. – 5. ed. - São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. A Política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis:Vozes, 2005.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO, 29 e 30 de agosto de 1996: coletânea. São Paulo: CONSED, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O Público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M. & SILVA, Tânia Mara T (org). **O Público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores associados, 2005.

SILVA, Eurides Brito (org). **A Educação Básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 2003.

SILVA Jr., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**: Revista de Ciência da Educação – vol. 23, n. 80. Campinas: Cortez, 2002.

SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria A. **Contextos e processos de mudança de professores**: uma proposta de modelo. Campinas: CEDES-Unicamp, 2006.

SOUZA, Vera Lúcia T. O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade in PLACCO, Vera Maria N. S; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis:Vozes, 2005.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, Osmar (org) – 3. ed. **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas:Autores associados, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. As Mudanças na Educação Secundária e o papel dos Planejadores in: BRASLAVSKY, Cecilia. **Educação secundária**:

mudança ou imutabilidade? Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília : UNESCO, 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Sociologia para Educadores**. - 3. ed. – Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

UNESCO. **Ensino Médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: Unesco, 2003.

VARIOS AUTORES. **Educação básica**: políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

VITAR, Ana et al (org.). **Gestão de inovações no Ensino Médio**: Argentina, Brasil e Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**: manual de reflexão e ação educativa; trad. Yvone Maria C.T. da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhaes (coord). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar.trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZIBAS, Dagmar M. L.. (Re)Significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais in ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar M.L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela B.P. A Reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. in VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar M.L; FERRETI, Celso; TARTUCE, Gisela L.B. (org.). **Gestão de inovações no ensino médio**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

<http://www.portal.mec.gov.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.capes.gov.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.scielo.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.pucminas.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.unicamp.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.ufmg.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.pucsp.br>. Acessos variados nos anos de 2005, 2006 e 2007

<http://www.portal2.pbh.gov.br>. Acesso: 20 de abril de 2007

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>. Acesso: 05 de maio de 2007

<http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso: 05 de maio de 2007

ANEXO 1 - PLANO DE METAS DA ESCOLA GAMA

*“Administração por Objetivos” – Supervisão Pedagógica
Relatório do Plano de Metas – Supervisão Pedagógica*

Objetivo Geral da Supervisão: Exercer o controle de qualidade do processo ensino-aprendizagem da Escola.

Justificativa: Os relatórios bimestrais que a Direção da Escola Alternativa está solicitando aos Supervisores têm como objetivo organizar, evidenciar, unificar e avaliar os trabalhos executados pelo seu corpo de especialistas.

Instruções: - Você deverá redigir o relatório (que poderá ser manuscrito) ao final de cada período no roteiro em anexo.
- O relatório deverá ser individual.
- O relatório deverá ser entregue à Diretora da escola durante a reunião pedagógica prevista em cronograma.
- Periodicidade dos relatórios e ações correspondentes:

Ensino Fundamental I

- 1º - janeiro, fevereiro, março, abril e maio (até dia 12).
- 2º - maio (a partir do dia 15), junho, julho e agosto.
- 3º - setembro, outubro, novembro e dezembro.

Ensino Fundamental II e Ensino Médio

- 1º - janeiro, fevereiro, março, abril e maio (até dia 6).
- 2º - maio (a partir do dia 8), junho, julho e agosto (até o dia 19).
- 3º - agosto (a partir do dia 21), setembro, outubro, novembro e dezembro.

- As metas que não foram desenvolvidas na etapa deverão ter seu número constado em relatório, acompanhadas pelas **justificativas** pelo não cumprimento das mesmas.

META 01 – QUANTITATIVA

ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PLANOS DE CURSO

Atividades Básicas:

A- Elaboração/Reestruturação: em parceria com os professores, do Plano de Curso por etapa e por série.

Observações:

- O Plano de Curso, quando chega a ser elaborado, passou pelas fases de estudo pelo supervisor, reunião com professores, organização final pelo supervisor, etc.
- O Plano de Avaliação da etapa deve constar do Plano de Curso, com objetivo de aprendizagem por série/etapa, tipo de avaliação, número de avaliações, conteúdo a ser avaliado e o valor correspondente por disciplina/série/etapa.
- O Plano de Curso da 1ª etapa / 2006 deverá constar do Plano de Metas 2005.
- No Plano de Curso deverão estar contidas as Visitas Técnicas, os livros paradidáticos e os filmes a serem lidos/assistidos pelo aluno na etapa, bem como os projetos Interdisciplinares e o trabalho com a Veja em sala de aula.

Série/Etapa	Disciplina	Professores envolvidos	Conceito da Supervisora*

* Elaboração do Plano de Curso:

Legenda:

A – Adequada

PA - Parcialmente adequada

I – Inadequada

NE – Não entregou

Estimativa 1-A
Supervisora X – 32
Supervisora X - 49
Supervisora X - 31

Total de Planos
Elaborados:
.....

META 01 – QUANTITATIVA

ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PLANOS DE CURSO

Atividades Básicas:

A- Entrevista: com professores/disciplinas para verificar se está sendo dado 100% do conteúdo planejado para a etapa.

Professor	Disciplina / Série	Percentual de Conteúdo dado ao final da etapa (%)*

* Justificar, se o percentual não atingir 100% do conteúdo planejado para a etapa.

Estimativa 1-B
Supervisora X – 17
Supervisora y – 20

Total de professores entrevistados:
----- professores.

META 01 – QUANTITATIVA

ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PLANOS DE CURSO

Atividades Básicas:

C- Encaminhamento: da síntese única de conteúdo, por etapa e por turma/disciplina aos alunos (ou pais) de todas as turmas até o 10º dia útil da etapa em curso.

Série	Turma	Disciplina	Data do Encaminhamento

Observação: colocar o nome, com as respectivas justificativas, do professor que não entregou a síntese.

Estimativa 1- C
Supervisora X – 07
Supervisora Y – 05

Total de sínteses confeccionadas:
..... sínteses.

META 01 – QUANTITATIVA**ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PLANOS DE CURSO**

Atividades Básicas:

D – Análise, correção e/ou reelaboração das provas confeccionadas pelos professores, de acordo com a sistemática de avaliação (definida e registrada na síntese de conteúdo) incluindo Big Teste, Prova Suplementar e Segunda Chamada.

Série/Turma	Disciplina/professor	Número de provas analisadas na etapa	Conceito da Supervisora

Legenda do conceito:

OP – Ótimas provas (produzidas)

BP – Boas provas (produzidas)

PR – Provas regulares (foi necessário reelaborar junto ao professor).

Estimativa 1D

Supervisora X – 42

Supervisora Y – 120

Total

de provas

analisadas:

META 01 – QUANTITATIVA**ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PLANOS DE CURSO**

Atividades Básicas:

E – Encaminhamento aos pais/aluno do Cronograma de Provas Parciais (semana de provas)

Série	Turma	Disciplina	Data do Encaminhamento

Estimativa:

Supervisora X – 02

Supervisora Y - 02

Total de Cronogramas encaminhados:

..... cronogramas

META 01 – QUANTITATIVA**ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PLANOS DE CURSO**

Atividades Básicas:

F – Análise e tabulação dos resultados das provas corrigidas, de modo a contemplar dois conteúdos por turma/etapa (1ª a 4ª) ou no mínimo 20% do total de provas previstas na síntese de conteúdo, vezes o número de alunos (5ª ao Ensino Médio), com Plano de Reensino junto ao professor, conforme meta estimada a seguir utilizar instrumento próprio – caderno)

Série /turma	Disciplina/Professor	Número de provas revisadas na etapa	Data do Plano de Melhoria

Estimativa 1F

Supervisora X – 350

Total de provas corrigidas

..... provas corrigidas

Supervisora X – 430

META 02 – QUANTITATIVA

VERIFICAÇÃO DOS DIÁRIOS DE CLASSE/ETAPA

Atividades Básicas:

A- Subsídio ao trabalho de inspeção escolar.

B- Controle por etapa da frequência/evasão de alunos/conteúdos.

C- Levantamento das aulas previstas/dadas.

D- Controle da reposição de aulas e cumprimento do Calendário.

E- Acompanhamento das notas.

F- Outras.

OBSERVAÇÕES: - O responsável pela conferência do diário deverá rubricar os Diários de Classe.
- Este trabalho será realizado com a ferramenta da Informática.

Professor	Número de Diários de Classe	Conceito*

Legenda:

A – Adequado

I – Inadequado

PA –Parcialmente Adequado

Estimativa 2

Supervisora X – 52

Supervisora Y – 71

Total de diários

analisados:

.....

META 03 – QUANTITATIVA

PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO DE LITERATURA

Atividades Básicas:

A- Entrevista com os professores (de Português/Literatura/Redação ou outros) para controlar o desenvolvimento o Projeto de Literatura, de modo que alcancem a meta de livros a serem lidos pelos alunos, com Plano de Melhoria em função da entrevista com alunos (Meta 3-B) (mínimo: 2 por etapa).

OBS: Este controle inclui a verificação do Planejamento feito pelo professor, a forma de Avaliar, a Metodologia usada, o valor atribuído, bem como o “retorno” da Supervisora após entrevista com alunos por turma (Meta 3-B)

Série / Turma	Títulos	Professor(es)

Estimativa 3 – A

Supervisora X =07

Supervisora y= 03

Total de entrevistas com professores

(de Português ou outros) com Plano de

melhoria: entrevistas

META 03 – QUANTITATIVA**PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO DE LITERATURA**

Atividades Básicas:

B - Entrevista com, no mínimo, 5 alunos de cada turma, de modo a verificar se o aluno realmente leu, se gostou, se compreendeu o livro, etc. (Conforme modelo)

OBS: - O ideal é que os cinco alunos sejam sorteados.

- Na coluna em frente ao nome do livro lido, colocar os conceitos: **G** (se o aluno gostou da leitura), **G +** - (gostou mais ou menos), ou **NG** (não gostou), com o percentual do **G**.

No	Nome do aluno	Série Turma	Título do livro	Data da entrevista	Aspectos Avaliados*									
					A1	A2	B	C	D	E	F	G1	G2%	H1
1														
2														
3														
4														

* Aspectos avaliados:

A - A 1- O alunos sabe o título do livro?

A 2- Consegue relacioná-lo com o texto?

B – Detém algumas informações sobre o autor do livro?

C – Observa, atentamente, as ilustrações (se houver?)

D – Identifica o gênero textual da obra lida?

E – Estabelece relações do texto com outros textos e com a realidade?

F – Consegue retirar do livro ensinamentos para a própria vida?

G - G 1 – O alunos gostou da obra?

G 2 – Qual o percentual de alunos que gostou da leitura?

H - Na opinião da supervisora:

H 1 - O aluno leu o livro?

H 2 - Compreendeu o texto?

* **Legenda:** S= sim

N= Não

Total de alunos entrevistados?

Estimativa 3 – B

Supervisora X= 35

Supervisora Y= 20

META 04 – QUANTITATIVA**PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO**

Atividades Básicas:

A - Entrevista com professores de Redação/Português para controlar o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos de Produção de Texto, de modo que alcancem a meta de produção estabelecida (uma por semana).

Série/Turma	Professor/Disciplina	No de produções dadas

- Justificar se a meta estabelecida não for alcançada.

Estimativa:

Supervisora X= 07

Total de entrevistas com professores
de Redação:

Supervisora Y= 02

META 04 – QUANTITATIVA

PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Atividades Básicas:

B - Leitura de, no mínimo, 50% de um dos textos produzidos pelos alunos na etapa, de cada turma, de modo a verificar a qualidade do trabalho do aluno e a correção feita pelo professor, utilizando instrumento próprio.

Série/Turma	Professor/Disciplina	Estratégias utilizadas	Plano de melhoria

- Justificar se a meta estabelecida não for alcançada.

Estimativa 4 B

Total de produções lidas:

Supervisora X= 90

.....

Supervisora Y= 97

META 04 – QUANTITATIVA

PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Atividades Básicas:

C - Análise da produção feita pelos alunos, por turma, a partir de Visitas Técnicas, seja “Jornal Mural” ou mesmo “Relatório Individual” (neste último caso, para contabilizar uma turma, a supervisora deverá analisar 20% dos relatórios).

Série/Turma	Atividade desenvolvida/Plano de melhoria	Data da atividade

Estimativa 4 C

Total de Registros analisados:

Supervisora X=07

..... registros.

Supervisora Y= 06

META 05 – QUANTITATIVA

OBSERVAÇÃO DE AULA

Atividades Básicas:

A - Observação de aula, com instrumento próprio, para acompanhamento dos Planos de Curso e análise do desempenho docente e retorno ao professor da observação de aula.

OBS: - Ênfase nos professores novatos.

- Esta meta só poderá ser computada após o retorno ao professor da aula observada.

Professor/Disciplina	Série	Assunto da Aula	Data do “retorno”

Estimativa 5 A

Total de Aulas Observadas com retorno

Supervisora X= 10

ao professor:

Supervisora Y=10

META 06 – QUANTITATIVA**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

Atividades Básicas:

A - Entrevista de retorno ao professor, com Plano de Melhoria frente aos resultados obtidos através dos instrumentos “Avaliação dos Docentes Pelos Alunos” e “Avaliação do Docente pelo Supervisor”. É importante que o “retorno” seja dado do ponto de vista do aluno e do ponto de vista do Supervisor ao mesmo tempo. (em abril e setembro).

Atenção: - esta meta só poderá ser computada após a confecção do Plano de Melhoria junto ao professor.

- no “retorno” de setembro, o supervisor deverá fazer uma comparação entre os resultados obtidos pelo professor em abril e em setembro, ressaltando os pontos onde houve crescimento.

Professor/Disciplina	Média da última avaliação	Percentual Obtido		Data da entrevista de retorno
		Pela Turma	Pelo Supervisor	

OBS: Jamais compare o professor atendido com outros professores.

Estimativa 6 A

Total de entrevistas realizadas:

Supervisora X: 40

Supervisora Y: 34

META 07 – QUANTITATIVA**ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DA CORREÇÃO FEITA PELO PROFESSOR NOS CADERNOS****(PARA 1ª A 6ª SÉRIE)**

Atividades Básicas:

A - Analisar a correção feita pelos professores, de, no mínimo, 20% dos cadernos dos alunos e registrar a análise feita em instrumento próprio, dando retorno ao professor.

Observações: - A supervisora deve analisar, no mínimo, 20% (por amostragem) das turmas/disciplinas, de forma alternada.

- A Supervisora deve colocar na coluna correspondente o seu conceito sobre a correção feita pelo professor.

- A Supervisora poderá cumprir esta meta, entrevistando alunos, de posse dos cadernos.

Nº de cadernos	Matéria	Nome do Alunos	Conceito da Supervisora sobre correção*

Legenda:

CC = Correção completa

correção

Estimativa- 7 A

Total de cadernos analisados correção

parcial

Legenda:

Estimativa

Total de cadernos

CC = correção completa

Supervisora X=36

analisados:

CP= correção parcial

Supervisão Y= 22

NC= não corrigiu

META 08 – QUANTITATIVA**PARTICIPAÇÃO SISTEMÁTICA NOS CONSELHOS DE CLASSE**

Atividades Básicas:

A - Participar de todos os Conselhos de Classe por etapa, em integração com o SOE (incluindo o Conselho de Classe dos Estudos Autônomos).

OBS: - Antes de participar dos Conselhos, o supervisor deve se preparar, organizando a reunião e analisando os casos em parceria com o SOE, de modo a contribuir com pareceres técnicos pertinentes.

- Estimado: 1 por etapa x No de turmas / 1 dos Estudos Autônomos x No de turmas.

Série/Turma	Participantes do Conselho	Data

Atenção: Prepare-se

Estimativa 8 A

Total de

para o “conselho”.

Supervisora X= 28

participações:

Análise os casos junto

Supervisora Y= 16

.....

ao SOE. Faça uma pauta

META 09 – QUANTITATIVA**LEITURAS TÉCNICAS (Estimativa: 3 leituras anuais)**

Atividades Básicas:

A - Leitura Técnica específica realizada conforme demanda da direção.

Título do Livro	Período de Leitura	Avaliação da obra pela Supervisora * (livre)

* Considerar: interesse despertado pela leitura, aplicabilidade, se trouxe novidades, se aconteceu alguma mudança de paradigma etc

Estimativa 9 – A

Total de leituras realizadas:

Supervisora X = 3

.....

Supervisora Y = 3

(meta anual)

META 10 – QUANTITATIVA**RELATÓRIOS DE AVALIAÇÕES**

Atividades Básicas:

A – Apresentação, à Direção da Escola, de Relatórios Técnicos comparativos após a leitura dos seguintes documentos de Avaliação:

I – Avaliação de Desempenho do Supervisor (apresentação no 2º Plano de Metas)

II – Pesquisa de Satisfação do Cliente (apresentação no 3º Plano de Metas). Após análise dos documentos, elaborar um relatório comparativo, seguindo o modelo a seguir:

Aspectos favoráveis apontados	
Em 2005 (listar)	Em 2006 (listar)
Aspectos a serem trabalhados	
Em 2005 (listar)	Em 2006 (listar)

Reverendo os aspectos listados, conclui que: (a supervisora deverá escrever sobre o seu desempenho e descrever um Plano de Melhoria – se necessário)

Estimativa 10

Total de leituras realizadas:

Supervisora X = 2

.....

Supervisora Y = 2

META 11 – QUANTITATIVA

Acompanhamento dos conteúdos e da aprendizagem.

Atividades Básicas:

A – Reuniões semanais com o professores, tendo como pauta assuntos, diversos, tais como:

- 1- Planejamento semanal;
- 2- Avaliação dos resultados de aprendizagem da semana;
- 3- Andamento do conteúdo (e da síntese);
- 4- Provas resultados;
- 5- Pauta das reuniões de pais, de Pré-Conselho ou Conselho de Classe;
- 6- Andamento dos Eventos / Grupos de Trabalho;
- 7- Andamento do Projeto de Literatura;
- 8- Andamento das produções de texto;
- 9- Alunos que preocupam;
- 10- Assessoramento ao professor com técnicas de ensino;
- 11- Projeto de xadrez
- 12- Outros...

Participantes	Assuntos trabalhados	Data

Estimativa:

Total de reuniões:

Supervisora X= 38 (meta anual)

META 11 – QUANTITATIVA

ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NOS CONTEÚDOS DE GEO-HISTÓRIA

Atividades Básicas:

A- Entrevista, Avaliação Escrita ou outra atividade com, no mínimo, 5 alunos (caso seja feita entrevista) por turma, de modo a verificar se o estudante adquiriu o domínio dos conceitos básicos nas áreas de Geo-História (que contemple todas as turmas). Registrar conforme modelo a seguir, com instrumento próprio.

Série/Turma	Atividade Realizada	% de acertos

Estimativa 11 A

Total de Atividades Realizadas:

Supervisora X = 06

.....

Supervisora Y = 05

META 11 – QUANTITATIVA**ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NOS CONTEÚDOS DE GEO-HISTÓRIA**

Atividades Básicas:

B- Entrevista com professores da área de Geo-história para fazer o Plano de Melhoria, a partir dos resultados obtidos na letra A – Meta 11 – conforme modelo a seguir.

Série/Turma	Professor(es)	Plano de Melhoria	Data do Retorno

Estimativa 11 – B

Total de entrevistas realizadas:

Supervisora X – 04

.....

Supervisora Y - 03

META 12 – QUANTITATIVA**AUTO DESENVOLVIMENTO DO SUPERVISOR****RECURSOS DE ENSINO**

Atividades Básicas:

A- Visita, quinzenal, a “sites” que possam sugerir novos recursos para o ensino, tais como: www.portalbrasil.net/filmes; www.aprendizodofuturo.com.br; www.veja.com.br; www.novaescola.com.br; www.coquetel.com.br (desafios e palavras cruzadas) e CD Room “Testes e Multimídia”, da Barsa, TV Cultura (português), Lana Vision (Técnicas de Produção de Texto) e Canal Kids (notícias); www.pesquisaescolar.com.br; www.jogos-antigos.com.br; www.deltaeditora.com.br; www.klickeducacao.com.br.

Sites visitados / Cd Room	Assunto Pesquisado

Estimativa 12 A

Total de sites visitados:

Supervisora X = 06

.....

Supervisora Y = 06

META 01 – QUALITATIVA**CONFECÇÃO DE HORÁRIOS**

Atividades Básicas:

Confecção de:

- A- Horários regulares
- B- Horários de provas
- C- Horário de reensino / recuperação paralela
- D- Horário de distribuição das atividades das estagiárias / apoio
- E- Horário de reposição de aulas / adaptação
- F- Horário para utilização do Laboratório de Informática
- G- Horário para utilização do Laboratório de Ciências
- H- Horário especial quando há visita técnica
- I- Distribuição da C.H. dos professores (mapão)
- J- Calendário em geral
- K- Cronogramas em geral
- L- Outros

Turmas envolvidas	Descrição da atividade básica	Data

Total de horários confeccionados:

META 02 – QUALITATIVA**ATIVIDADES EXTRA-CLASSE**

Atividades Básicas:

A- Reunião com professores para: planejamento, acompanhamento e execução de atividades extra-classe, de acordo com o Plano de Curso.

B- Participação em atividades extra-classe, de acordo com o Plano de Curso.

C- Participação em Visitas Técnicas e Culturais.

D- Outros

Série/Turma	Objetivo da Visita	Data	Local/Tema da Visita

Atenção! Os alunos só poderão sair da Escola, em grupos, para Visitas Técnicas planejadas, contextualizadas e com apresentação de relatórios de visita ao final. A Supervisora será responsável, diretamente, pelo cumprimento desta determinação.

A Direção sugere que a Supervisora participe de todas as Visitas Técnicas que ainda não conheça.

Total de atividades realizadas:

META 03 – QUALITATIVA**AUTO DESENVOLVIMENTO DO SUPERVISOR**

Atividades Básicas:

A- Leitura dos livros paradidáticos a serem trabalhados pelos professores, por etapa.

B- Leituras específicas realizadas (livros, seminários etc) – excluído(s) o(s) livro(s) da Meta 9 – Quantitativa.

C- Participação em Seminários, Palestras, Congressos.

D- Análise de filmes (cine/vídeo) para posterior sugestão ao trabalho docente/vice-versa.

E- Outros

Letra	Descrição da atividade básica (complementar)	Período / Data

Total de atividades realizadas:

META 04 – QUALITATIVA**APOIO AO PROFESSOR COM RECURSOS DIDÁTICOS E SIMILARES PARA SEU DESENVOLVIMENTO**

Atividades Básicas:

A- Elaboração de instrumentos facilitadores do trabalho da Supervisão e/ou dos professores.

B- Entrevista com professores para filmes, vídeos e outros recursos audio-visuais.

C- Reunião com professores para discussão de temas específicos, visando ao aperfeiçoamento da equipe. (Meta exclusiva para Fundamental II e Ensino Médio).

D- Encaminhamento de professores para cursos diversos de capacitação.

E- Entrevistas para assessoramento ao professor em técnicas de Ensino.

F- Outros.

Letra	Descrição da atividade básica / justificativa	Data

Total de atividades realizadas:

META 05 – QUALITATIVA**ATENDIMENTOS POR QUESTÕES DE APROVEITAMENTO / APRENDIZAGEM DO ALUNO**

Atividades Básicas:

- A- Atendimento aos pais por questões de aproveitamento / aprendizagem.
- B- Atendimento aos alunos por questão de aproveitamento / aprendizagem.
- C- Atendimento a especialistas por questão de aproveitamento / aprendizagem.
- D- Atendimento aos pais / alunos por outros motivos.
- E- Atendimento às auxiliares de sala (1ª a 4ª) para planejar e acompanhar atividades de apoio pedagógico.
- F- Atendimento aos professores para tratar de alunos “preocupantes” quanto ao aproveitamento escolar (exclusivo para Fundamental II e Ensino Médio).
- G- Outros.

Letra	Pessoal Atendido	Data

Atenção! A Recuperação Paralela em Português e Matemática dever ter início em março/abril.

Total de atendimento:

META 06 – QUALITATIVA**AÇÃO INTEGRADA**

Atividades Básicas:

- A- Apresentação à Direção do resultado final de aprendizagem do ano letivo em vigor (estimativa em %, dezembro).
- B- Participação em grupos de trabalho (GT).
- C- Participação em reuniões convocadas pela Direção.
- D- Participação em reuniões da Equipe Técnica.
- E- Participação em enturmação de alunos.
- F- Planejamento, junto ao SOE, das reuniões de pais.
- G- Participação das reuniões de pais.
- H- Participação em reuniões com parceiros em geral.
- I- Apoio à Administração na ausência do professor.
- J- Apoio ao SOE na ausência da Orientadora.
- K- Apoio à Administração na elaboração das provas de seleção e/ou reclassificação a novos alunos.
- L- Reuniões de apoio ao SOE em situações de incentivo ao aluno, seja individual ou para o grupo.
- M- Apoio à administração recebendo alunos-estagiários de diferentes faculdades e reuniões com coordenação de Português e Matemática.
- N- Entrevista com os professores por assuntos diversos.
- O- Apresentação da proposta da escola para famílias de candidatos a alunos
- P- Apoio ao professor no controle dos cadernos/fichários dos alunos, na correção de exercícios de sala e de casa (de 7ª série em diante).
- Q- Outros.

Letra	Descrição da atividade básica	Data

Total de atividades realizadas:

OUTRAS ATIVIDADES

O espaço está reservado para você colocar, se necessário, outras atividades realizadas durante o mês e que não constam do Plano de Metas.

ANEXO 2 – QUADROS CURRICULARES DA ESCOLA ALFA

Quadro Curricular – Escola Alfa - de 1990 a 1993

	Área		1ª série	2ª série	3ª série
Base Comum Nacional	Português	Língua Portuguesa	1	2	2
		Literatura	2	2	2
	Língua Estrangeira Moderna	Inglês	2	1	1
	Estudos Sociais	Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
		OSPB	-	1	-
	Matemática	Matemática	4	4	4
	Ciências	Física	4	3	3
		Química	3	2	3
		Biologia e Programa de Saúde	3	3	4
Artigo 7º Lei 5692/71		Educação Artística	40h/a	-	-
		Educação Física	2	2	2
		EMC	1	-	-
		Ensino Religioso	-	-	-
		Programa de Saúde	-	-	-
Parte Diversificada		Física aplicada	-	1	1
		Química aplicada	-	1	1
		Redação e Expressão	2	2	-
Total			28	28	27

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Quadro Curricular – Escola Alfa - de 1994 a 1999

	Área		1ª série	2ª série	3ª série
Base Comum Nacional	Português	Língua Portuguesa	1	2	2
		Literatura (Ênfase Brasileira)	2	2	2
	Língua Estrangeira Moderna	Inglês	2	1	1
	Estudos Sociais	Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
	Matemática	Matemática	4	4	4
	Ciências	Física	4	3	3
		Química	3	2	3
		Biologia e Programa de Saúde	3	3	4
		Educação Artística	40h/a	-	-
		Educação Física	2	2	2
Sub-total			25	23	25
Parte Diversificada		Física aplicada	-	1	1
		Química aplicada	-	1	1
		Redação e Expressão	2	2	-
Total			27	27	27

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Carga horária anual – 1ª e 2ª séries: 900.00

3ª série: 033:20

Observações:

Educação Artística sob a forma de projetos.

A preparação para o trabalho constará no Plano Curricular do Estabelecimento de Ensino e será desenvolvida sob a forma de atividades integradas aos conteúdos do núcleo comum ou da parte diversificada.

Educação Ambiental: serão incluídos estudos e atividades como conteúdo programático em todas as séries (Resolução 376 CEE 01/12/89)

EMC e OSPB: os conteúdos relacionados com os objetivos de formação da cidadania e de conhecimento da realidade brasileira serão selecionados e incluídos nos Planos de Ensino de História.

Quadro Curricular – Escola Alfa - de 2000 a 2002

		1ª série	2ª série	3ª série
Base Comum Nacional	Língua Portuguesa	1	2	2
	Educação Física	-	-	-
	Arte	-	-	-
	Geografia	2	2	2
	História	3	2	2
	Matemática	4	4	4
	Física	4	4	4
	Química	3	3	4
	Biologia e Programa de Saúde	3	3	4
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	1	1
	Literatura	2	2	2
	Redação e Expressão	1	2	-
Total		25	25	25

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Quadro Curricular – Escola Alfa - de 2003 e 2004

		1ª série	2ª série	3ª série
Base Comum Nacional	Língua Portuguesa	1	2	2
	Educação Física	2	2	-
	Arte	-	-	-
	Geografia	2	2	2
	História	3	2	3
	Matemática	4	4	4
	Física	4	4	4
	Química	3	3	4
	Biologia e Programa de Saúde	3	3	5
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	1	1
	Literatura	2	2	2
	Redação e Expressão	1	2	1
Total		27	27	28

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Quadro Curricular – Escola Alfa - 2005

		1ª série	2ª série	3ª série
Base Comum Nacional	Língua Portuguesa	2	2	2
	Educação Física	2	2	-
	Arte	-	-	-
	Geografia	2	3	2
	História	3	3	3
	Matemática	5	4	5
	Física	4	4	4
	Química	3	3	4
	Biologia e Programa de Saúde	3	4	5
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	1	1
	Literatura	2	2	2
	Redação e Expressão	1	2	1
Total		30	30	29

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

As mudanças do quadro curricular de 2005, em relação a 2004, foram comunicadas às famílias, por meio de carta, em novembro de 2004. Houve acréscimo do 6º horário, no turno da manhã: 1ª e 2ª série, de 2ª a 6ª, e 3ª série, de 2ª a 4ª e 6ª, com exceção de 5ª feira, que permaneceu com cinco horários, por causa da aplicação de provas à tarde.

Arte e Educação Física serão oferecidas em atividades ministradas sob a forma de projetos, com planejamento específico.

Em 2006, o quadro é dividido em áreas do conhecimento e em base nacional comum e parte diversificada. É formalmente chamado de Plano Curricular. Contém 800 horas/ano e foi registrado na SRE Metropolitana – BH, em 17 /03/2006, registro número 85.

Quadro Curricular – Escola Alfa - 2006

	Área		1ª série	2ª série	3ª série
Base Comum Nacional	Linguagem, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Arte	-	-	1
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	4	4
		Física	4	4	3
		Química	3	3	4
		Biologia	3	3	4
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Modalidade Inglês	1	1	-
		Modalidade Espanhol	-	-	1
		Literatura	2	2	2
		Redação e Expressão	1	1	1
			24	24	26

Fonte: documentos oficiais da escola Alfa

Indicadores de eixos:

Nº de semanas letivas anuais: 40

Nº de dias letivos semanais: 05

Nº de dias letivos anuais: 200

Duração do módulo: 50 minutos

Carga horária anual (CHA)

1ª / 2ª – 800

3ª – 833:20

Observação:

- Os conteúdos das diversas áreas do conhecimento serão trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinarmente (Resolução CEB nº 3/98)

- A formação para o trabalho permeará todo o conteúdo.

- A Educação para o Consumo (Lei nº 12.909/98), Filosofia e Sociologia serão oferecidas junto ao conteúdo de História.

- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Lei nº 10.639/2003).

- Os estudos sobre a dependência química e as consequências neuropsíquicas e sociológicas do uso da droga (Lei 13.411, de 21/12/99) serão tratados nas disciplinas Biologia e Ciências.

Esse plano curricular foi aprovado em 20/12/2005.

ANEXO 3 – QUADROS CURRICULARES DA ESCOLA BETA

Quadro Curricular – Escola Beta - de 1996 e 1997

	Matérias	Aulas semanais e Carga Horária Anual									Total	
		1ª Série			2ª Série			3ª Série			CHA	Horas
		CHS	CHA	H	CHS	CHA	H	CHS	CHA	H	CHA	Horas
Núcleo Comum e Artigo 7º da Lei n. 5692/71	Língua Portuguesa	3	108	90	4	144	120	2	72	60	324	270
	Literatura (com ênfase em Brasileira)	X	X	X	X	X	X	2	72	60	72	60
	Língua Est. Mod. (Inglês / Francês)	2	72	60	2	72	60	2	72	60	216	180
	Geografia	2	72	60	2	72	60	2	72	60	216	180
	História	2	72	60	2	72	60	2	72	60	216	180
	Matemática	4	144	120	3	108	90	5	180	150	432	360
	Física	3	108	90	3	108	90	4	144	120	360	300
	Química	3	108	90	4	144	120	4	144	120	396	330
	Biologia e Programa de Saúde	3	108	90	3	108	90	4	144	120	360	300
	Educação Física	2	72	60	2	72	60	2	72	60	216	180
	Educação Artística	1	36	30	X	X	X	X	X	X	36	30
Parte Diversificada	Redação e Expressão	X	X	X	X	X	X	1	36	30	36	30
TOTAL		25	900	750	25	900	750	30	1080	900	2880	2400

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

CHS= módulo –aulas semanais

CHA= hora-aulas anuais

H= hora relógio anuais

Indicadores Fixos:

No de dias letivos semanais: 5

No de semanas letivas: 36

No de dias letivos: 180

OBSERVAÇÕES:

DURAÇÃO DO MÓDULO-AULA: 50'(cinquenta minutos)

RECREIO: 25 minutos

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: Será desenvolvida sob a forma de atividades integradas aos conteúdos de Núcleo Comum, do Art. 7º da Lei no 5692/71 e da Parte Diversificada, visando à formação integral do aluno.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Desenvolver-se-á em todas as séries, integrada ao conteúdo de Biologia e Programa de Saúde, conforme resolução 376 de 01/12/89.

O.S.P.B.: Os conteúdos relacionados com os objetivos de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira estão incluídos nas matérias afins, conforme Resolução C.E.E.392/93 e Parecer C.E.E. 457/93

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano:1998

	Matérias	Aulas semanais e Carga Horária Anual									Total	
		1ª Série			2ª Série			3ª Série			CHA	Horas
		CHS	CHA	H	CHS	CHA	H	CHS	CHA	H	CHA	Horas
Núcleo Comum e Artigo 7º da Lei n. 5692/71	Língua Portuguesa	3	120	100:00	4	160	133:20	2	80	66:40	360	300:00
	Literatura (com ênfase em Brasileira)	X	X	X	X	X	X	2	80	66:40	80	66:40
	Língua Est. Mod. (Inglês / Francês)	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00
	Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00
	História	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00
	Matemática	4	160	133:20	3	120	100:00	5	200	166:40	480	400:00
	Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
	Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
	Biologia e Programa de Saúde	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
	Educação Física	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00
	Educação Artística	1	40	33:20	X	X	X	X	X	X	40	33:20
Parte Diversificada	Relações Humana/Ética	X	X	X	1	40	33:20	X	X	X	40	33:20
	Redação e Expressão	X	X	X	X	X	X	1	40	33:20	40	33:20
TOTAL		25	1000	833:20	25	1000	833:20	30	1200	1000	3200	2666:40

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

CHS= módulo –aulas semanais

CHA= hora-aulas anuais

H= hora relógio anuais

Indicadores Fixos:

No de dias letivos semanais: 5

No de semanas letivas: 40

No de dias letivos: 200

OBSERVAÇÕES:

DURAÇÃO DO MÓDULO-AULA: 50'(cinquenta minutos)

RECREIO: 25 minutos

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: Será desenvolvida sob a forma de atividades integradas aos conteúdos de Núcleo Comum, do Art. 7º da Lei no 5692/71 e da Parte Diversificada, visando à formação integral do aluno.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Desenvolver-se-á em todas as séries, integrada ao conteúdo de Ciências Físicas e Biológicas - Programa de Saúde, conforme resolução 376 de 01/12/89.

O.S.P.B.: Os conteúdos relacionados com os objetivos de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira estão incluídos nas matérias afins, conforme Resolução C.E.E.392/93 e Parecer C.E.E. 457/93

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano:1999

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplina	Aulas Semanais e carga horária semanal									TOTAL		
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			CHA	HORAS	
			CHS	CHA	H	CHS	CHA	H	CHS	CHA	H			
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa e Lit. Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	2	80	66:40	400	333:20	
		1.2 Literatura (com ênfase em Brasileira)	X	X	X	X	X	X	2	80	66:40	80	66:40	
		1.3 Arte	1	40	33:20	X	X	X	X	X	X	40	33:20	
		1.4 Educação Física	2	80	66:40	2	80	66:40	X	X	X	160	133:20	
	2. Ciências Humanas e suas Tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00	
		2.2 História	2	80	66:40	2	80	66:40	3	120	100:00	280	233:20	
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	3	120	100:00	5	200	166:40	480	400:00	
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20	
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20	
		3.4 Biologia	3	120	100:00	3	120	100:00	5	200	166:40	440	366:40	
	Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.5 Língua Estr. (Inglês)	2	80	66:40	2	80	66:40	X	X	X	160	133:20
			1.6 Língua Estr.(Espanhol)	X	X	X	X	X	X	2	80	66:40	80	66:40
1.7 Relações Humanas/Ética			X	X	X	1	40	33:20	X	X	X	40	33:20	
1.7 Redação e Expressão			X	X	X	X	X	X	1	40	33:20	40	33:20	
TOTAL			26	1040	866:40	25	1000	833:20	30	1200	1000	3240	2700:00	

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

CHS – módulo-aulas semanas

CHA – hora-aula anuais

H – horas anuais

Indicadores Fixos:

No de dias letivos semanais: 5

No de semanas letivas: 40

No de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50'(cinquenta minutos)

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2000

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e carga horária semanal									TOTAL	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			MA	CHA
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA		
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	160	13320	4	160	13320	2	80	6640	400	33320
		1.2 Arte	x	x	x	1	40	33:20	x	x	x	40	33:20
		1.3 Educação Física	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x	80	66:40
	2. Ciências Humanas e suas Tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00
		2.2 História	2	80	66:40	3	120	100:00	2	80	66:40	280	233:20
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	3	120	100:00	4	160	133:20	440	366:40
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
		3.4 Biologia	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.4 Literatura (com ênfase em Brasileira)	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	80	66:40
		1.5 Língua Est. Moderma (Inglês)	1	40	33:20	2	80	66:40	x	x	x	120	100:00
		1.6 Língua Est. Moderma Ing./Fran./Esp)	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	80	66:40
		1.7 Relações Humanas	x	x	x	1	40	33:20	x	x	x	40	33:40
TOTAL			24	960	800:00	25	1000	833:20	26	1040	866:40	3000	2500:00

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2001

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e carga horária semanal									TOTAL	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			MA	CHA
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA		
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	160	13320	4	160	13320	2	80	6640	400	33320
		1.2 Arte	x	x	x	1	40	33:20	x	x	x	40	33:20
		1.3 Educação Física	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x	80	66:40
	2. Ciências Humanas e suas Tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	240	200:00
		2.2 História	2	80	66:40	3	120	100:00	2	80	66:40	280	233:20
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	3	120	100:00	4	160	133:20	440	366:40
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
		3.4 Biologia	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	400	333:20
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.4 Literatura (com ênfase em Brasileira)	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	80	66:40
		1.5 Língua Est. Moderma (Inglês)	2	80	66:40	2	80	66:40	x	x	x	160	133:20
		1.6 Língua Est. Moderma Ing./Fran./Esp)	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	80	66:40
		1.7 Relações Humanas	x	x	x	1	40	33:20	x	x	x	40	33:40
TOTAL			25	1000	833:20	25	1000	833:20	26	1040	866:40	3040	2533:20

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2002

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e carga horária semanal											
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			3ª SÉRIE(integral)		
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	3	120	100:00	4	160	133:20
		1.2 Arte	x	x	x	1*	20	16:40	x	x	x	x	x	X
		1.3 Educação Física	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x	x	x	X
	2. Ciências Humanas e suas Tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	3	120	100:00
		2.2 História	2	80	66:40	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	6	240	200:00
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	6	240	200:00
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	6	240	200:00
		3.4 Biologia	3	120	100:00	4	160	133:20	4	160	133:20	6	240	200:00
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.4 Literatura (com ênfase em Brasileira)	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.5 Língua Est. Moderna (Inglês)	2	80	66:40	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x
		1.6 Língua Est. Moderna Ing./Fran./Esp)	2	80	66:40	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x
		1.7 Língua Est. Moderna Ing./Fran./Esp)	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.8 Relações Humanas	1	40	33:20	1*	20	16:40	x	x	x	x	x	X
TOTAL			28	1120	933:20	28	1120	933:20	28	1120	933:20	38	1520	1266:40

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Arte e RH = aulas com metade da turma, alternadas quinzenalmente.

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2003

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e carga horária semanal											
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			3ª SÉRIE(integral)		
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.2 Arte	x	x	x	1	20	16:40	x	x	x	x	x	X
		1.3 Educação Física	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x	x	x	X
	2. Ciências Humanas e suas tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	3	120	100:00	3	120	100:00
		2.2 História	2	80	66:40	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	4	160	133:20
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	4	160	133:20
		3.4 Biologia	3	120	100:00	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20
	Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.4 Literatura	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	3	120
1.5 Língua Est. Moderna (Inglês)			2	80	66:40	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x
1.6 Língua Est. Moderna (Espanhol)			2	80	66:40	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x
1.7 Língua Est. Moderna Ing./Esp)			x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	2	80	66:40
1.8 Relações Humanas			1	40	33:20	x	x	x	x	x	x	x	x	X
TOTAL			28	1120	933:20	28	1120	933:20	28	1120	933:20	29	1160	966:20

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2004

Partes	Área do conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e Carga Horária Anual														
			1ª série (M/T)			2ª série (M/T)			3ª série (M/T)			3ª série (N)			3ª série (M-Int)		
			M S	M A	MS	M S	M A	MS	M S	M A	MS		M S	M S	M S	M A	MS
Base Nacional Comum Da Lei No 9394/98	1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	16 0	133:20	4	16 0	133:20	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.2 Arte	1	40	33:20	1	40	33:20	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		1.3 Ed. Física	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	2. Ciências Humanas e suas tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	3	12 0	100	2	80	66:40	3	12 0	100
		2.2 História	2	80	66:40	3	12 0	100	3	12 0	100	3	12 0	10 0	3	12 0	100
	3. Ciências da Natureza, Matemática e Suas tecnologias	3.1 Matemática	4	16 0	133:20	4	16 0	133:20	4	16 0	133:20	3	12 0	10 0	4	16 0	133:20
		3.2 Física	3	12 0	100	3	12 0	100	4	16 0	133:20	3	12 0	10 0	4	16 0	133:20
		3.3 Química	3	12 0	100	3	12 0	100	4	16 0	133:20	4	16 0	13:3:20	4	16 0	133:20
		3.4 Biologia	3	12 0	100	4	16 0	133:20	4	16 0	133:20	3	12 0	10 0	4	16 0	133:20
Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	1.4 Literatura	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.5 LEM (Ing/Esp)	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
TOTAL			26	1040	866:40	26	1040	866:40	28	1120	933:20	24	960	800	28	1120	933:20

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2005

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e carga horária semanal											
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE (M/T)			3ª SÉRIE(M - integral)		
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.2 Arte	1	40	33:20	x	x	X	x	x	x	x	x	X
		1.3 Educação Física	2	80	66:40	x	x	X	x	x	x	x	x	X
	2. Ciências Humanas e suas Tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		2.2 História	2	80	66:40	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	4	160	133:20
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	4	160	133:20
		3.4 Biologia	3	120	100:00	4	160	133:20	5	200	166:40	5	200	166:40
	Parte Diversificada	1.4 Literatura	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.5 Língua Estrangeira Moderna	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		1.8 Atualidades	x	x	x	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
TOTAL			28	1040	866:40	26	1040	866:40	29	1160	966:40	29	1160	966:40

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

Quadro Curricular – Escola Beta - Ano: 2006

Partes	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Aulas Semanais e carga horária semanal											
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE (M/T)			3ª SÉRIE(M - integral)		
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA
Base Nacional Comum da Lei Nº 9394/98	1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1.1 Língua Portuguesa	4	160	133:20	4	160	133:20	2	80	66:40	4	160	133:20
		1.2 Arte	1	40	33:20	x	x	X	x	x	x	x	x	X
		1.3 Educação Física	3	120	100:00	x	x	X	x	x	x	x	x	X
	2. Ciências Humanas e suas Tecnologias	2.1 Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40	3	120	100:00
		2.2 História	2	80	66:40	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20
	3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	3.1 Matemática	4	160	133:20	4	160	133:20	4	160	133:20	6	240	200:00
		3.2 Física	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	6	240	200:00
		3.3 Química	3	120	100:00	3	120	100:00	4	160	133:20	6	240	200:00
		3.4 Biologia	3	120	100:00	4	160	133:20	5	200	166:40	6	240	200:00
	Parte Diversificada	1.4 Literatura	x	x	x	x	x	x	2	80	66:40	2	80	66:40
1.5 Língua Estrangeira Moderna		2	80	66:40	2	80	66:40	x	x	x	x	x	x	
1.8 Atualidades		x	x	x	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20	
TOTAL			27	1080	900:00	26	1040	866:40	27	1080	900:00	38	1520	1266:40

Fonte: documentos oficiais da escola Beta

Convenções:

MS: módulo-aulas semanais

MA: módulo-aulas anuais

CHA: carga horária anual

Indicadores Fixos:

nº de dias letivos semanais: 5

nº de semanas letivas: 40

nº de dias letivos: 200

Duração do módulo-aula: 50' (cinquenta minutos)

ANEXO 4 – QUADRO CURRICULAR DA ESCOLA GAMA

Quadro Curricular – Escola Gama - Ano: De 2000 a 2006

Base Nacional Comum Lei no 9394/96	Áreas de Conhecimento	Conteúdo Curricular	Carga Horária Semanal e Anula (em módulos e horas)								
			1ª Série			2ª Série			3ª Série		
			MS	MA	CHA	MS	MA	CHA	MS	MA	CHA
	1.Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Redação	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
		Literatura e Artes	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		Educação Física	1	40	33:20	1	40	33:20	x	x	x
	2.Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	200	166:40	5	200	166:40	5	200	166:40
		Física	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Biologia	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
		Química	3	120	100:00	3	120	100:00	3	120	100:00
	3.Ciências Humanas e suas tecnologias	História	2	80	66:40	2	80	66:40	3	120	100:00
		Geografia	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	Subtotal		25	1000	833:20	25	1000	833:20	25	1000	833:20
Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna/Inglês	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
		Língua Estrangeira Moderna/Espanhol	2	80	66:40	2	80	66:40	2	80	66:40
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Filosofia – Ética e Valores Humanos	1	40	33:20	1	40	33:20	1	40	33:20
	Subtotal		5	200	166:20	5	200	166:20	5	200	166:20
	Total Geral		30	1200	1000:00	30	1200	1000:00	30	1200	1000:00

Fonte: documentos oficiais da escola Gama

Indicadores Fixos:

Dias Letivos Anuais: 200

Semanas Letivas Anuais: 40

Dias Letivos Semanais: 5

Duração do Módulo: 50 minutos

Leenda

MS: Módulo Semanal

MA: Módulo Anual

CHA: Carga Horária Anual

OBS: EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO: 1ª SÉRIE A 3ª SÉRIE – A Educação para o consumo (Lei 12909/98) e os Aspectos da Vida Cidadã (Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura e Linguagem) serão ministrados em articulação com as diversas áreas do conhecimento. (Parecer CEB 4/98).

Os temas transversais relativos à vida cidadã serão desenvolvidos mediante projetos interdisciplinares, inclusive o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira determinada pela Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003.