UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TIAGO FÁVERO DE OLIVEIRA

A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, DA LDB AO ENEM – O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JUIZ DE FORA / MG

JUIZ DE FORA
2012

TIAGO FÁVERO DE OLIVEIRA

A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, DA LDB AO ENEM – O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JUIZ DE FORA / MG

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

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

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

TIAGO FÁVERO DE OLIVEIRA

A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, DA LDB AO ENEM – O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM JUIZ DE FORA / MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela Equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd / FACED / UFJF, aprovada em ___/___/___.

_____

Profª. Dra. Beatriz de Basto Teixeira – orientadora

_____

Profª. Dra. Shirlei Rezende Sales

_____

Profº. Dr. Eduardo Salomão Condé

Juiz de Fora, 19 de julho de 2012

Aos meus pais, Antônio Geraldo e Maria Célia, pelo amor incondicional, paciência sem limites, presença constante e confiança gratuita: eu amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração de muitas pessoas, o que torna impossível a identificação de todas. No entanto, alguns nomes precisam ser citados pois, sem eles, nada do que foi produzido aqui seria possível.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) pela inovadora e corajosa oferta de um Mestrado Profissional de tamanha qualidade na modalidade semipresencial, a qual me possibilitou trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a fim de que as conclusões deste texto pudessem ser fruto da minha ação como professor de Ensino Médio.

À minha orientadora, Prof. Dr. Beatriz de Basto Teixeira pelo interesse e confiança depositados em meu trabalho. Encontrei nela o rigor nos detalhes, a precisão das orientações e a experiência acadêmica que não tenho. Sua contribuição para o meu trabalho e para o meu crescimento foi fundamental.

Ao Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé, à Profª. Dra. Shirlei Rezende Sales e ao Prof. Dr. Márcio Fagundes que integraram a banca de defesa e de qualificação. Sou grato pela leitura atenta do meu texto e pela apresentação de críticas pontuais e sugestões pertinentes, a partir das quais pude enriquecer meu trabalho.

À direção e todo o corpo docente da escola onde realizei a pesquisa. Obrigado pela permissão que me foi concedida e pela disponibilidade de todos em contribuir com este projeto.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação Profissional do CAEd, de modo especial à professora Thelma Lúcia Polón, pela partilha de experiências e de textos.

Às Assistentes de Suporte Acadêmico Núbia Schapper – que me acompanhou no primeiro momento da produção deste texto – e também à Ana Paula de Melo Lima – que me acompanhou no momento final deste trabalho: ambas contribuíram significativamente com suas críticas e sugestões pontuais a tudo que foi produzido aqui.

À Rafaela Reis Azevedo de Oliveira por me acompanhar desde o início desta pesquisa. Sou grato pela confiança depositada em mim e em meu trabalho desde o primeiro contato que tivemos, pela paciência com minhas limitações, competência das orientações, presença constante e amizade sincera. Sem ela, esta pesquisa não se tornaria possível.

A todos os funcionários e tutores do CAEd/PPGP, de modo especial à Daniele Araújo, Débora Vieira, Francisa Pires, Juliana Magaldi, Rosane Carmanini Ferraz, Valéria Guimarães e Wallace Faustino. Sou grato pela disponibilidade e atenção que, em momentos diferentes, eles dispensaram a mim.

A todos os colegas da turma 2010 do PPGP: nos momentos mais difíceis eles foram presença importante em minha trajetória acadêmica. Agradeço de forma particular aos colegas do saudoso G7 (Débora, Gisele, Larissa e Márcio), aos colegas do atual G16 (Ana Paula, Maria Minerva e Jomária) e também à Tânia (agregada do saudoso G7) e ao Gervásio (colega de trabalho e de mestrado): a amizade e o apoio deles foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos Adriana Verdeiros, Catarina Repolês, Juliana Boaretto, Margareth Portugal, Patrizia Coelho, Rafael Souza, Ricardinho Filgueiras, Solange Araújo e Valéria Prota: cada um contribuiu de uma maneira única para a realização deste sonho.

À direção das escolas onde trabalhei nestes últimos dois anos: Escola Estadual Fernando Lobo (Juiz de Fora), Instituto Federal de Educação (Campus Rio Pomba) e Colégio Tiradentes da Polícia Militar (Juiz de Fora). Sou grato por terem me liberado para participar das semanas presenciais de julho. Agradeço também aos colegas de trabalho destas instituições: muitas das reflexões desta pesquisa foram enriquecidas pelo convívio com eles.

Aos meus alunos: eles me mostraram na prática quais os desafios teóricos da educação. Agradeço pela confiança, cumplicidade e partilha de experiências.

Aos meus familiares, pela amizade e torcida. Agradeço à minha avó, Margarida, pelo belo exemplo de vida. Registro aqui também meu agradecimento ao meu avô Geraldo, à minha avó Brazilina, e ao meu padrinho Tião: a saudade de suas ausências eternizou a presença deles neste importante momento da minha história.

Por fim, agradeço aos meus pais, Antônio Geraldo e Maria Célia, para os quais dediquei este trabalho: não posso descrever o incentivo que recebi deles. Eles são o alicerce e o fundamento deste trabalho.

“Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a terra senão como andarilho – embora não como viajante em direção a um alvo último: pois este não há” Friedrich Nietzsche (Humano, demasiado humano, § 638).

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “A implementação da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, da LDB ao Enem – o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora – MG”, foi desenvolvido no Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF para obtenção do título de mestre. Teve como objetivo analisar como se dá o processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (texto principal da reforma curricular brasileira para esta modalidade de ensino) na realidade de uma escola estadual de Juiz de Fora – MG. No trabalho, foi descrito o caso específico da escola analisada, relacionando esta realidade com as proposições dos documentos oficiais sobre o Ensino Médio. A realização deste trabalho foi fundamentada nas pesquisas de Ball (2001; 2006) no que diz respeito às políticas curriculares e também nas reflexões gerais sobre o problema do currículo trabalhadas por Lopes (2006). Além disso, foram utilizadas as pesquisas de Abramovay (2003) no que tange à recepção da reforma curricular no Brasil e também os trabalhos de Lück (2009) e Wallace Foundation (2010) a respeito das questões relacionadas à gestão escolar. Obviamente, os textos oficiais do Ministério da Educação foram também utilizados como referências fundamentais. Destaca-se no trabalho o desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional que compreende a produção de orientações para a gestão escolar, passos para a atualização do Projeto Pedagógico da escola, além de um roteiro que sintetiza as principais teses da reforma brasileira. Todas estas ações foram apresentadas tendo como foco a atuação do gestor escolar como protagonista do processo de implementação da reforma.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma Curricular. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present work entitled “The implementation of the curricular reform of high school education in Brazil, the LDB Enem – the case of a stat school in Juiz de Fora – MG” was developed in the Professional Postgraduate Program in Management and Evaluation of Public Education – CAED / UFJF in order to obtain a master degree. It aimed to analyze how is the process of implementing the Guidelines for National Curriculum for High School – PCNEM (main text of the curriculum reform in Brazil for this type of education) in the reality of a state school in Juiz de Fora – MG. In the work it was described the specific case of the school analyzed, relating its reality with the propositions of official documents on High School Education. This work was based on research of Ball (2001, 2006) with regard to curriculum policy and also in general reflections on the problem of the curriculum worked by Lopes (2006). Besides that it was used Abramovay (2003) researches with respect to the acceptance of curriculum reform in Brazil and also the works of Lück (2009) and Wallace Foundation (2010) regarding to issues related to school management. Obviously, the official texts of the Ministry of Education were also used as references. It stands out in this work the development of an Education Action Plan which includes the production of guidelines for school management, steps to update the school’s educational project and a guide summarizing the main theses of the Brazilian reform. All these actions were presented focusing on the role of the school manager as protagonist of the implementation process of reform.

Keywords: High School. Curricular Reform. School Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Influência da liderança na aprendizagem escolar 115

2. Desenvolvimento da proposta curricular inovadora: linhas de ação 128

3. Ações relacionadas à gestão escolar com suas respectivas consequências 130

LISTA DE GRÁFICOS

1. Evolução da matrícula efetiva no Ensino Médio na rede estadual de MG 20

2. Qual é o nível de conhecimento dos professores sobre os PCNEM e o PPP? 36

3. Avaliação e aplicação dos PCNEM pela escola 37

4. Textos mais utilizados pelos professores quanto à organização curricular de suas disciplinas 40

LISTA DE TABELAS

1. As maiores dificuldades para a implantação dos PCNEM 38

2. Momentos em que a direção escolar promove ações pedagógicas para propiciar uma melhor aplicação dos PCNEM 38

3. Fatores que são importantes no momento de preparar uma aula 39

4. Participação dos professores na construção da última versão do PPP 41

5. Como deve ser a construção do PPP da escola? 42

6. Ações relacionadas à equipe de gestão 135

7. Ações promovidas pelas equipes de gestão junto ao corpo docente 140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POP	Procedimento Operacional Padrão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ProUni	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SER	Superintendência Regional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

1. DESCREVENDO O CASO: A REFORMA, A ESCOLA, AS PESSOAS, OS RESULTADOS **19**

1.1. O enredo da história: a origem dos PCNEM no contexto da reforma curricular do Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96. ..... **20**

1.2. O cenário da pesquisa: a escola entre o passado e o presente **24**

1.3. Descrição dos personagens da história: os atores envolvidos no processo **27**

1.3.1. A direção 27

1.3.2. A supervisão 31

1.3.3. O corpo docente 34

1.3.4. Os alunos 42

1.4. Os desdobramentos do enredo: como a escola recebe e implementa as reformas curriculares do Ensino Médio **44**

1.5. A relação do Projeto Político-Pedagógico frente às orientações nacionais para o Ensino Médio **47**

1.6. A figura do gestor como protagonista da trama **52**

1.7. Analisando os resultados da escola **55**

2. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ANALISANDO O CASO A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO **60**

2.1. As questões sobre o currículo na escola analisada: **62**

2.2. Como a política chega à escola? **86**

2.3. O gestor escolar frente à implementação da política **105**

3. O PLANO DE AÇÃO ESCOLAR – A INTERVENÇÃO NA REALIDADE DESCRITA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS LEVANTADOS **127**

3.1. O trabalho da equipe de gestão **131**

3.2. A equipe de gestão, os professores e o PPP **136**

3.3. Considerações gerais sobre a proposta apresentada **141**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **148**

REFERÊNCIAS **152**

ANEXOS: **157**

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre os reais objetivos do Ensino Médio dentro do contexto educacional brasileiro. Tal questionamento é válido, pois se observa que, durante as últimas décadas, o Ensino Médio foi o nível de educação que obteve maior crescimento e, consequentemente, também produziu maiores problemas. Isso porque, diante de tamanha expansão, o Ensino Médio, que era destinado apenas para as camadas mais nobres da sociedade, começou a ser frequentado pelos filhos das classes menos favorecidas, o que gerou, para a escola, uma urgente necessidade de adaptação. Diante disso, vários documentos foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de inaugurar reformas nessa modalidade de ensino e estimular a reflexão sobre os atuais desafios com os quais o Ensino Médio se confronta.

Neste sentido, a presente pesquisa, intitulada "A implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio no Brasil, da LDB ao Enem: o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora – MG" procurou analisar como uma escola específica recebeu e implementou as orientações do Ministério da Educação no que diz respeito à Reforma Curricular do Ensino Médio. Para isso, foram estudados os documentos produzidos pelo MEC sobre esse nível de ensino, desde a aprovação da LDB (em 1996) até a última reformulação do Enem (em 2009), tendo como ponto alto a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Este estudo teve como objetivo entender quais são as teses fundamentais sustentadas pela reforma no intuito de visualizar quais alterações o Ministério deseja produzir no Ensino Médio brasileiro.

De acordo com os documentos citados, houve o interesse em fazer com que o Ensino Médio deixasse de ser um ensino enciclopédico e elitista a fim de que torná-lo mais próximo da realidade concreta de cada aluno. Para isso, pontos como a divisão do currículo em áreas do conhecimento (onde os saberes diferentes são aproximados uns dos outros), a contextualização e a interdisciplinaridade são tratados por estes documentos, os quais também privilegiam o desenvolvimento, pelos alunos, de competências e habilidades, em detrimento da simples memorização de conteúdos. Outro ponto importante é que o "Novo Ensino

Médio”[1] busca não apenas preparar os egressos para a entrada no ensino superior, mas se preocupa também com a formação completa e não segmentada dos estudantes, contemplando, inclusive, a preparação para o mercado de trabalho.

Neste contexto, é preciso reconhecer um avanço no que diz respeito ao Ensino Médio no Brasil: a crescente universalização desse segmento de ensino. As políticas relacionadas à correção do fluxo no Ensino Fundamental, o aumento da oferta de vagas para o Ensino Médio (tanto diurno quanto noturno) e a crescente exigência do mercado para uma maior escolarização têm contribuído para isso. No entanto, muitos desafios surgem desta conquista: com a universalização do acesso aparece, com maior destaque, o problema da qualidade do ensino oferecido. É nesse contexto que os documentos já citados se inserem.

Sendo assim, o objetivo central do trabalho se justificou pelo fato de não ser importante apenas publicar os documentos e analisar o problema existente. Muito pelo contrário. Fez-se necessário também investigar como esses documentos são recebidos e implementados pelas escolas. Além disso, foi possível observar que muitas escolas ainda não se conformaram às proposições oficiais para o Ensino Médio, o que requer investigação e estudo das causas que impediram tal implementação.

Como já foi dito, esse trabalho teve como objetivo fundamental investigar a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (texto fundamental da reforma) por uma escola de Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais. O foco através do qual esta investigação será feita é a atuação do gestor escolar. Isso quer dizer que todo esse trabalho procurou investigar quais são as atribuições do gestor frente à implementação das políticas de reforma do Ensino Médio. Ao fazer isso, essa pesquisa realizou uma avaliação da implementação da política em questão na escola analisada.

Ao fim do trabalho, foi apresentado um Plano de Ação com propostas e estratégias para que as lacunas e problemas observados na escola pudessem ser superados. Seguindo a proposta da pesquisa, o foco do Plano de Ação priorizou a figura do gestor escolar. Isso quer dizer que todas as ações sugeridas estão relacionadas à atribuições e competências específicas do gestor. Construir tal Plano de Ação foi o objetivo central desta pesquisa, haja vista que o objetivo deste Mestrado Profissional é produzir estudos que sejam capazes de transformar a realidade da educação pública no Brasil.

---

[1] A expressão “Novo Ensino Médio” é usada pelo documento “Ensino Médio Inovador” e está relacionada ao novo perfil desejado para este nível de ensino: a oferta de uma educação que esteja em harmonia com as novas demandas da sociedade brasileira.

Para realizar este estudo, foi escolhida uma escola estadual que obteve um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010. A razão da escolha não foi aleatória. Se o ENEM avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Médio de acordo com os PCNEM e, se a escola em análise obteve um bom desempenho neste exame, pode-se inferir que ela aplica, em seu dia a dia, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, há de se afirmar que tal hipótese não é forte, pois a observação da performance da escola em apenas um ano de avaliação no referido exame não permite grandes conclusões. Entretanto, este critério foi usado para evitar que a escolha da escola fosse tendenciosa.

Neste sentido, foi observado como a escola em questão trabalhou com o Ensino Médio e como as orientações nacionais do Ministério da Educação – MEC (no caso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM) são consideradas no fazer didático dos profissionais que trabalham nesse espaço[2]. Além disso, é preciso considerar também que a instituição em análise é uma escola estadual de Minas Gerais e, por isso, foi preciso descrever também os impactos provocados pelos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC – MG), bem como os impactos desses para os professores que os adotam no que diz respeito à organização curricular da escola.

Para isso, foi analisado, primeiramente, o texto do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em questão, haja vista que esse é o documento oficial que fundamenta e organiza toda ação pedagógica na escola. A partir da análise desse documento (produzido em 2008), foi possível observar a presença das orientações dos PCNEM e das DCNEM, o que indica, pelo menos, certa preocupação dos profissionais da escola com essas orientações. Posteriormente, foram entrevistadas a diretora e a supervisora responsável pelo Ensino Médio na escola em análise.

Logo após a análise do Projeto Pedagógico da escola, foram estudadas as atas das reuniões para elaboração do PPP e também livros que registram a história da escola, a fim de observar como esse documento foi construído. Após a análise destes documentos, foram entrevistadas a diretora e a supervisora da escola em questão, a fim de entender quais são as ações e perspectivas da equipe de gestão da escola. Além disso, várias visitas à instituição foram realizadas com a finalidade de observar não só o funcionamento diário da escola, mas também o cotidiano de trabalho da direção e da supervisão escolar.

---

[2] Foi analisado o trabalho da supervisora e dos professores que trabalham no Ensino Médio e da diretora da escola.

Junto aos professores que lecionam no Ensino Médio foi aplicado um questionário, através do qual investigou-se qual o nível de participação dos docentes na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição, qual o nível de conhecimento que os mesmos têm desse documento e também dos documentos da reforma curricular empreitada pelo MEC, quais as dificuldades que encontram no trabalho com os alunos e como são avaliadas pelos docentes as intervenções pedagógicas que a equipe de gestão realiza na escola.

Os programas analíticos de alguns professores do Ensino Médio foram analisados no intuito de observar como esses organizam o currículo de suas respectivas disciplinas. Os programas analíticos analisados foram disponibilizados pela supervisora da instituição. Alguns dados do Censo Escolar referente à escola analisada também foram levantados no intuito de observar os indicadores educacionais da escola, como taxa de evasão/abandono, taxa de reprovação/aprovação, entre outros. Além disso, conversas foram realizadas com alguns professores e alunos que se dispuseram a participar da pesquisa. Nestas conversas, procurou-se observar quais são as dificuldades que discentes e docentes encontram na escola, bem como quais pontos que ambos apontam como exitosos na instituição.

É preciso citar também que sou professor na escola em questão há quatro anos, lecionando as disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio Regular (nos turnos diurno e noturno) e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como pesquisador, busquei a imparcialidade metodológica; no entanto, várias considerações com relação à descrição do ambiente de pesquisa foram realizadas mediante minha vivência e experiência na instituição e foram acrescentadas a este trabalho no intuito de enriquecê-lo. No entanto, devido a isso é preciso destacar que nem todos os dados oriundos deste trabalho são frutos de pesquisa: alguns refletem a experiência do pesquisador-professor.

Por fim, vale ressaltar que este trabalho é dividido em três seções. A primeira teve como objetivo descrever o caso de gestão da escola analisada, apontando o contexto da instituição com todos os atores envolvidos neste cenário. A segunda seção procurou realizar uma análise crítica do problema descrito no primeiro capítulo à luz de algumas referências teóricas. A terceira e última seção teve como objetivo construir um Plano de Ação, oferecendo estratégias para melhorar a implementação da reforma curricular na escola em questão.

1. DESCREVENDO O CASO: A REFORMA, A ESCOLA, AS PESSOAS, OS RESULTADOS

Para situar o leitor dentro do problema sobre o qual esta pesquisa procura se focar é necessário realizar uma descrição minuciosa de todos os movimentos que envolvem o Ensino Médio, tanto numa dimensão nacional quanto na realidade escolar. Na dimensão federal, o texto procura explicitar, de forma breve, as modificações que atingiram os três anos finais da educação básica, tomando como ponto de partida a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorrida em 1996, passando pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), até a criação e a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na dimensão escolar, esta pesquisa procura investigar como um estabelecimento de ensino específico recebeu essas modificações, quais foram as suas dificuldades em implementar a reforma e quais foram os avanços que os documentos publicados pelo Ministério da Educação propiciaram no cotidiano de professores e alunos.

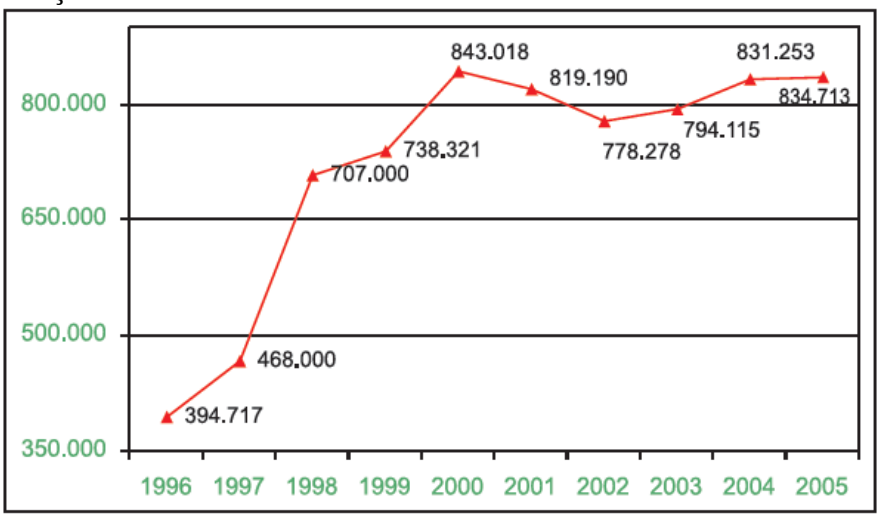
Sendo assim, neste primeiro capítulo, o texto se dividirá em algumas seções, a saber: em primeiro lugar, será descrito, de maneira breve, como o Ensino Médio no Brasil passou pelas reformas que ainda hoje se encontram em curso. Logo em seguida, o cenário da pesquisa será descrito, apresentando dados gerais sobre a instituição analisada. Num terceiro momento, serão descritos os atores do processo: diretora, supervisora, corpo docente, alunos e comunidade escolar. Depois disso, será mostrado como a escola em questão recebeu e implantou as reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro. A narração de como se deu a construção do PPP será o objetivo da quinta seção deste capítulo que, logo em seguida, se ocupará de descrever a importância do trabalho do gestor escolar na condução deste processo. Por fim, o capítulo se encerrará levantando algumas hipóteses para um trabalho de intervenção diante do cenário apresentado.

1.1. O enredo da história: a origem dos PCNEM no contexto da reforma curricular do Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96[3].

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro viveu entre dois extremos. De um lado, ele se destinava a formar mão de obra técnica, impulsionado pela crescente demanda industrial (ensino médio profissionalizante direcionado para os filhos das famílias com menores condições financeiras). Por outro lado, ele se propunha a preparar os filhos das elites para o ingresso no ensino superior seguindo um currículo enciclopédico e distante da realidade (CASTRO; TIEZZI, 2004, p. 116). A partir da década de 1990, com a democratização do acesso ao ensino fundamental, cresce, no Brasil, a demanda pelo Ensino Médio, nível de educação que mais cresce, no país, nos últimos tempos. Frente a tamanho crescimento quantitativo surge a preocupação com a qualidade, haja vista que é interessante aumentar a oferta (caminhando para a universalização do acesso) de modo que a qualidade do ensino não seja prejudicada.

O gráfico a seguir mostra o crescimento do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, entre 1996 e 2005, como reflexo do crescimento deste segmento no país.

Gráfico 1: Evolução da Matrícula Efetiva no Ensino Médio na Rede Estadual de MG



Fonte: MEC/INEP

Diante deste quadro, o MEC procura oferecer alternativas para a solução do problema. De modo mais pontual, desde a publicação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei 9.394, que

[3] Esta seção tem o objetivo de apenas contextualizar os PCNEM de forma ampla, no intuito de apresentar as linhas gerais da publicação desse documento dentro do movimento de reforma curricular do Ensino Médio Brasileiro. As considerações a análises mais aprofundadas serão realizadas no segundo capítulo.

institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Ministério vem reformulando as políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil. A partir dessa lei, o Ensino Médio ganhou uma nova identidade ao ser incluído como parte da educação básica. Diante disso, todo cidadão passou a ter o direito de acesso ao ensino médio, aumentando, assim, as responsabilidades e deveres do Estado no que tange à oferta desta modalidade. Esta inclusão do Ensino Médio como os três anos finais da educação básica já era prevista na Constituição de 1988 que garantia, como dever do Estado, "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (inciso II do art. 208).

Porém toda a expansão, tanto quantitativa quanto qualitativa, pela qual passou (e ainda passa) o Ensino Médio não pode ser considerada apenas consequência da publicação de uma lei, conforme será apresentado no segundo capítulo. Vários fatores concorreram para que a procura pelo Ensino Médio pudesse expandir-se no Brasil. Além das reformas curriculares que possibilitaram um maior acesso ao ensino fundamental, melhorando as taxas de aprovação e reduzindo tanto a evasão escolar quanto as altas taxas de distorção idade-série, o próprio contexto social do Brasil seguiu numa direção que contribuiu para um maior interesse na procura pelo ensino médio (CASTRO; TIEZZI, 2004, p. 118-9).

Este interesse é motivado pela necessidade que o próprio mercado de trabalho impõe. O mundo marcado pela tecnologia, pela informação e pela racionalização das formas de produção precisa receber profissionais com uma formação diferenciada da que, até então, era oferecida. Este fenômeno fez com que o Ensino Médio, antes procurado apenas pelas famílias mais ricas, começasse a ser procurado também pelas classes sociais menos favorecidas. Diante disso, dos novos apelos sociais, essas tinham o interesse em continuar seus estudos a fim de alcançar uma melhor formação para a inserção no mercado de trabalho (DOMINGUES, 2000, p. 67).

A alteração na configuração econômica do mundo, provocada pelo surgimento das novas tecnologias, possibilitou, também, uma demanda maior para o Ensino Médio. Isso porque, diante dos avanços tecnológicos, o homem não precisava mais se preocupar em obter conhecimentos isolados e descontextualizados. Frente à velocidade e à grande quantidade de informação, o cidadão precisa ser capaz de se posicionar, de forma crítica e consciente, diante desta realidade nova e desafiadora.

Pensando assim, não bastava apenas ampliar a oferta de vagas no Ensino Médio em escolas públicas. Seria necessário repensar uma proposta pedagógica para esta modalidade de ensino que levasse em conta todas as questões colocadas. É preciso citar que este novo Ensino

Médio deve atender não só às demandas educacionais do novo contexto social brasileiro, como também às demandas sociais deste novo público que ora se apresenta à escola.

Para atender a esta necessidade de reformular e readaptar o currículo do Ensino Médio às novas demandas sociais, foram publicadas pelo Ministério da Educação, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, no ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). De modo geral, com a implementação dessas reformas curriculares, o MEC buscou criar um Ensino Médio mais próximo da realidade dos estudantes, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso no ensino superior. Buscou-se também superar o perfil exageradamente acadêmico e enciclopédico deste nível de ensino ao colocá-lo como parte final da Educação Básica (BRASIL, 1998, p. 22).

Vale dizer também que, a partir das DCNEM, a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades são os pontos fundamentais propostos pelo MEC para o Ensino Médio brasileiro. Como exemplo concreto desta interdisciplinaridade, cita-se a divisão do currículo médio em áreas temáticas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Os PCNEM sofreram várias reformulações e complementações, sendo a última realizada em 2006, quando foram publicados os três volumes com as orientações curriculares para as três áreas temáticas já citadas anteriormente. Além da reformulação dos PCNEM, em abril de 2009, foi publicado pelo MEC o documento Ensino Médio Inovador, que estimula as redes estaduais de ensino a criar formas inovadoras e mais atraentes para o Ensino Médio, mediante o desenvolvimento de atividades integradoras dentro dos quatro eixos fundamentais: trabalho, ciência, tecnologia e cultura[4]. No entanto, vale dizer que o estado de Minas não aderiu a este programa federal.

Outro ponto importante da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil se deu no ano de 1998, quando foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma avaliação com o objetivo de visualizar com quais competências e habilidades os estudantes do terceiro ano concluem o Ensino Médio. Em 2009, este exame sofreu uma reformulação em sua estrutura e começou a ser utilizado não só para avaliar os egressos do Ensino Médio, como também para possibilitar aos seus participantes o ingresso em instituições de Ensino Superior

[4] Maiores informações sobre o Programa Ensino Médio Inovador no site do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em 31 de outubro de 2011.

através do Sistema Integrado de Seleção Unificada (SISU), como também a participação em programas do governo federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Com a criação do ENEM é atendida uma preocupação fundamental dos educadores brasileiros: a qualidade do ensino médio. Isso porque, depois da grande expansão quantitativa sofrida por esta etapa escolar, a tendência lógica seria uma queda no aproveitamento e desempenho dos alunos. Por conta disso, o ENEM é o instrumento criado para medir a qualidade do Ensino Médio e, sobretudo, oferecer indicadores que possibilitem a adequação necessária entre expansão da oferta e melhoria na qualidade.

Em 07 de abril de 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou, por meio da Resolução nº 666, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), que são orientações oficiais, para as escolas estaduais, sobre a organização curricular no estado. De acordo com o documento, os CBC procuram estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos da educação básica, como também as metas a serem atingidos por todos os docentes ao fim de cada etapa.

Para sua elaboração, a SEE-MG contou com a participação de professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que redigiram uma versão inicial que foi, posteriormente, enviada às escolas-referência do estado. A partir daí, os professores foram consultados quanto ao conteúdo do documento e várias sugestões e comentários foram enviados. A proposta curricular de Minas visa atender às prescrições legais da LDB quando afirma a necessidade de que sejam ensinados conteúdos mínimos nas escolas. Ainda em consonância com a mesma lei, os conteúdos básicos (currículo mínimo) devem ser ensinados, mas devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados de acordo com a realidade regional. Isso significa que os CBC não procuram esgotar todos os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, mas sinalizam aspectos fundamentais de cada tema que não podem deixar de ser ensinados.

Além de propor os conteúdos curriculares mínimos para o estado, a SEE-MG procurou, através dos CBC, conduzir a educação mineira rumo à busca por resultados no que tange à melhoria do sistema educacional, à evolução do desempenho dos estudantes e da qualidade de ensino, à superação das desigualdades sociais, entre outros. Além dos objetivos citados, a universalização do acesso é uma meta a ser perseguida no Estado (MINAS GERAIS, 2006, p. 10-6).

OS CBC são usados pela SEE-MG para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Além disso, por meio dos CBC são estipuladas as metas que

cada escola deverá atingir para fins de avaliação e responsabilização. Isso mostra que há um alinhamento de políticas entre a publicação dos CBC e a implantação do sistema de avaliação externa com responsabilização das equipes pelos resultados[5].

A divulgação deste documento se deu mediante sua distribuição para todas as escolas estaduais de Minas, bem como a divulgação no site do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). Além disso, vários cursos, formações, discussões e reuniões foram realizadas no estado no intuito de capacitar toda equipe para a utilização, em sala de aula, dos CBC.

Na escola em questão, a versão inicial do CBC foi enviada para consulta. Vários professores, na ocasião, se reuniram para debater sobre o assunto e enviar algumas sugestões à SEE-MG. Logo depois da publicação oficial do documento, este foi distribuído a todos os professores pela direção escolar e tem sido alvo de várias reuniões pedagógicas. Como a matriz de referência do CBC está aliada ao sistema de avaliação estadual (que responsabiliza a equipe pelos resultados alcançados) é possível perceber que a escola analisada tem um conhecimento maior deste documento que os PCNEM.

Diante dessa realidade, faz-se mister analisar até que ponto os CBC estão em harmonia com as orientações nacionais dos PCNEM. No entanto, este assunto será desenvolvido, com maior atenção, no segundo capítulo deste trabalho.

1.2. O cenário da pesquisa: a escola entre o passado e o presente

A escola foi criada no ano de 1917 no intuito de beneficiar a região em que está localizada. Naquela época, o bairro começava a se desenvolver e necessitava de uma escola pública para atender à demanda da população. A escola funcionou, inicialmente, num prédio cedido pela prefeitura, transferindo-se para sede própria no ano de 1929, onde funciona até hoje[6].

A escola está localizada num bairro de classe média alta, próximo ao centro da cidade. O bairro conta com uma ótima infra-estrutura (tratamento de água e esgoto, transporte coletivo, supermercados, farmácias, açougues, agências bancárias, agências dos correios, lojas de vestuário, restaurantes, entre outros). Por conta disso, é possível inferir que o contexto no

[5] É interessante citar que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possui o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE), órgão responsável pela avaliação externa no sistema educacional no Estado.
[6] As informações históricas da escola foram extraídas do Projeto Político-Pedagógico e do livro de memórias que a instituição conserva.

qual a escola está inserida favorece o bom funcionamento da instituição, haja vista que a comunidade escolar como um todo tem acesso mais fácil e direto aos serviços essenciais que rodeiam a escola.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2010), atualmente a escola em questão atende a aproximadamente 1500 alunos e abrange os níveis de ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. A partir do ano 2000, a instituição começou a fazer parte do Projeto Incluir[7]. Daí em diante várias reformas estruturais e pedagógicas vêm sendo implantadas na mesma no intuito de atender a alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente a escola atende a vários alunos portadores de necessidades especiais, com deficiência física, visual e síndrome de Down, entre outros. Não obstante a isso, percebe-se que a escola ainda não é capaz de oferecer um tratamento pedagógico compatível com as necessidades desses alunos. O fato de a escola participar do projeto supracitado não a torna inclusiva. Diante disso, faz-se necessária, além de uma reformulação no PPP, a oferta de um módulo para capacitar professores e demais funcionários no intuito de atender melhor aos alunos participantes deste projeto.

Pelo trabalho que já realizou e ainda tem realizado, a escola em questão obteve o título de Escola de Referência[8], conferido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais referente ao Programa Escola de Referência – Escola de Excelência. Este projeto visa o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública e a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade. Isso mostra que a escola analisada conseguiu alcançar não só o reconhecimento da comunidade onde está inserida, como também da Secretaria de Educação à qual é subordinada.

Atualmente trabalham na escola 91 professores, três vice-diretoras, dois secretários, oito auxiliares de secretaria, cinco supervisoras pedagógicas, três professores destinados ao serviço de atendimento da biblioteca e 48 auxiliares de Serviços de Educação Básica. A escola conta com uma Biblioteca muito bem organizada que atende aos alunos dos três turnos. Além disso, está à disposição dos professores para o uso com os alunos uma sala de multimeios, equipamentos como projetor multimídia, laboratório de ciências, laboratório de

---

[7] Maiores informações sobre este projeto podem ser obtidas no site da Secretaria de Estado de Educação de MG. Disponível em https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/1207-projeto-incluir. Acesso em 27 de outubro de 2011.

[8] Maiores informações sobre este programa podem ser obtidas no site da Secretaria de Estado de Educação de MG. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/1644-projeto-escolas-referencia. Acesso em 26 de setembro de 2011.

informática, quadra de esportes. A escola conta também com uma horta e um amplo refeitório.

Em 2007, a referida escola começa a participar do "Projeto Escola de Tempo Integral" do governo de Minas[9]. O projeto amplia o tempo de permanência dos estudantes do Ensino Fundamental na Escola e é destinado, prioritariamente, às crianças e jovens que vivem em área de grande vulnerabilidade social e também atende às crianças e jovens com baixo desempenho acadêmico.

Conforme já mencionado, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010, a escola atingiu uma média de 592,49[10], alcançando um bom desempenho entre as escolas estaduais da cidade de Juiz de Fora. Suas melhores médias neste exame foram nas questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com 558,83 e 543,14 respectivamente. O mesmo sucesso pode ser observado na prova de Redação, quando os alunos participantes conseguiram a média de 658,72, bem acima das outras escolas estaduais de Juiz de Fora. Na prova de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias as médias foram de 531,41 e 494,21 respectivamente[11]. Pelos dados disponibilizados, é possível observar que o grande desafio das escolas estaduais ainda é aumentar a taxa de participação de seus estudantes no ENEM, sobretudo pelo fato de que esse exame é gratuito para alunos da rede pública de ensino. No ano de 2010, 52 dos 181 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio da escola participaram do exame, o que resultou numa taxa de participação de 39%, ainda muito abaixo da taxa de participação das escolas privadas.

Diante disso, faz-se mister que a escola procure investigar quais são as causas desta baixa participação, quais as perspectivas de seus alunos para o futuro, buscando encaminhá-los para a participação neste exame. Outro desafio a ser superado pela escola em questão é a taxa de evasão, sobretudo para alunos do turno da noite. Esta queixa é recorrente entre direção, supervisão e corpo docente. Aqui é possível observar que estes dados podem sinalizar para a não adequação do currículo escolar à realidade dos alunos, o que não os motiva a permanecer na escola. Diante disso, reafirma-se a necessidade de repensar o currículo escolar a fim de torná-lo mais próximo à realidade dos estudantes. Ao que parece, a escola não

---

[9] Maiores informações sobre este projeto podem ser obtidas no site da Secretaria de Estado de Educação de MG. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral. Acesso em 27 de outubro de 2011.

[10] Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/. Acesso em 19 de setembro de 2011.

[11] Esta pesquisa trabalhou apenas com o resultado do Enem 2010. É claro que usar apenas o resultado de um ano não garante que os índices obtidos tenham sido repetidos.

consegue criar uma estratégia eficaz para reduzir a taxa de evasão, não dando possibilidades para que os estudantes concluam o Ensino Médio. Destaca-se que muitas outras causas além desta que foi citada podem contribuir para aumentar as taxas de evasão escolar.

Outro problema que interfere diretamente na qualidade do ensino oferecido pela escola é a precarização das condições de trabalho e a baixa valorização do magistério. Como exemplo, é possível citar que, no ano de 2011, o magistério mineiro esteve em greve por 112 dias, um dado que interfere diretamente no desempenho dos estudantes. É claro que não compete ao gestor escolar permitir ou não que os professores da sua escola participem do movimento grevista, porém é dele a responsabilidade de criar meios para minimizar os danos aos estudantes.

1.3. Descrição dos personagens da história: os atores envolvidos no processo

A seguir serão descritos o perfil e o comportamento dos principais atores envolvidos com o processo: direção, supervisão, corpo docente e alunos. Tal descrição se faz necessária, pois todos os dados levantados pela escola ganham mais força e visibilidade a partir do momento em que se compreende como trabalham as pessoas que produzem estes dados no dia a dia da instituição.

1.3.1. A direção:

Para descrever o trabalho da diretora da escola em questão foi realizada uma entrevista, no dia 27 de outubro de 2011, de acordo com o roteiro disponibilizado no Anexo I deste trabalho. No dia 31 de outubro do mesmo ano, foi realizada uma visita à escola para observar a organização do trabalho da diretora na instituição. Esta observação se deu durante todo o turno da manhã e da noite (horários em que a escola oferece o Ensino Médio).

A diretora da escola, Prof. S.L.A.[12], ocupa o cargo há quatro anos (dois mandatos) e foi reeleita para mais um mandato no ano de 2011, sendo candidata única. Pelo que se percebe, a relação dos professores com a diretora é muito cordial e tranquila, pautada pela confiança mútua entre a gestora e a maior parte dos professores. O trabalho realizado pela

[12] Como já foi dito, no intuito de preservar a identidade tanto da escola quanto dos profissionais, serão omitidos os nomes dos funcionários citados nesta pesquisa. Para todos, será usada uma sigla com três dígitos.

atual diretora possui grande credibilidade por parte dos pais, professores, funcionários e até mesmo pela Inspeção Escolar e pela Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora.

De acordo com a entrevista realizada, S.L.A. (diretora da escola) se mostra sempre preocupada com as publicações oficiais relacionadas com a escola. Pelo que se observa, sua participação nas comissões (colegiado escolar, equipe de avaliação de desempenho, comissão de licitação, conselho fiscal) é muito efetiva, propiciando a participação de todos os envolvidos. Outro ponto que pode ser percebido (e que foi manifestado pela diretora durante a entrevista) é a preocupação que ela tem em valorizar e motivar os profissionais da escola. Como exemplo disso, podem ser citadas as comemorações pelas datas especiais (dia dos professores, natal, dia dos pais, dia das mães, etc.), mensagens de acolhida e lembranças dadas a todo o corpo docente no início de cada ano escolar, cartazes afixados na escola parabenizando equipe pedagógica e estudantes pelos resultados alcançados.

Acompanhando o cotidiano do seu trabalho, é possível perceber o extenso horário de trabalho cumprido por ela. Apesar da Secretaria de Educação pedir aos diretores das escolas estaduais que cumpram uma carga horária de 40 horas semanais, é comum encontrar a profissional presente na escola nos três turnos de funcionamento, extrapolando a carga de trabalho estipulada pela legislação[13]. Pelo que foi observado, a presença constante da diretora na escola não é fruto de uma desconfiança ou centralização dos serviços. Na conversa com vários professores, é quase unânime a opinião que a escola funciona bem devido ao trabalho que a diretora vem realizando.

Pelo que foi dito durante a entrevista, a diretora procura, também, não focalizar seu trabalho na dimensão administrativa, esquecendo-se das questões pedagógicas (uma crítica muito comum feita aos gestores atualmente). Pelo que se observa, vários projetos pedagógicos são realizados na escola com a presença da direção, como a Feira de Ciências, apresentações teatrais, projeto de educação ambiental, Café Filosófico, comemorações pelo Dia da Árvore, dia da Consciência Negra, além de apoiar diretamente os trabalhos do Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) [14].

No que diz respeito à organização curricular da escola, durante a mesma entrevista, a diretora afirmou que esta é regulada pelos documentos oficiais, mas que, na prática, os

---

[13] Dados relacionados à escolha e carga horária de trabalho dos diretores das escolas estaduais de MG foram publicados na Resolução SEE nº 1.812 de 22 de março de 2011. Disponível em http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2011.

[14] Os GDPs fazem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), destinado às escolas de Referência de MG. Informações no site da SEE-MG. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp. Acesso em 28 de setembro de 2011.

professores optam por seguir o roteiro do livro didático adotado. A diretora sinalizou também para um impasse: uma possível divergência entre as orientações do MEC (PCNEM, DCNEM), as orientações do Estado de Minas (CBC-MG) e os programas dos vestibulares e do PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora). Na opinião da diretora, ainda não está claro qual é a organização curricular oficial que a escola deve seguir.

Ainda sobre a questão curricular, a diretora afirmou que os professores trabalham com autonomia e que, por conta disso, este trabalho fica condicionado a cada profissional. Questionada sobre as questões pedagógicas, a diretora afirmou que procura, dentro do possível, estar atenta a tudo que acontece dentro da escola. Além disso, ela afirmou que, de acordo com o que ela pode observar, a escola aplica, ainda que em partes, as orientações dos PCNEM (conforme terceira questão do roteiro para entrevista). Todavia, o acúmulo de serviços administrativos, burocráticos e disciplinares consome grande parte do tempo de serviço.

No que tange à construção do Projeto Político-Pedagógico, S.L.A. afirmou que vários questionários foram respondidos pelos professores da época, no intuito de colher as informações e expectativas de cada um deles. Segundo a diretora, a redação do documento ficou a cargo das supervisoras, que organizaram tudo que foi discutido, procurando contemplar todas as opiniões presentes. A diretora afirmou também que os documentos oficiais foram levados em consideração no momento de escrever o Projeto Pedagógico. Depois de pronto, o PPP foi revisado por ela e apresentado a toda comunidade escolar.

No que diz respeito ao uso do Projeto Pedagógico, a diretora afirmou que, por várias vezes, esse documento foi deixado à disposição dos docentes na sala dos professores. Porém, devido ao desaparecimento do mesmo, atualmente o documento está guardado na sala da supervisão[15]. Questionada se a escola realiza algum estudo específico do PPP ou das orientações curriculares oficiais, a diretora afirmou que, nos momentos de planejamento, reuniões de Módulo II[16] e Conselhos de Classe, a supervisão tem o costume de tratar de

---

[15] Vale lembrar que o PPP não é apenas um papel impresso com as opiniões, sugestões, convergências e divergências da comunidade escolar, ele é um documento de identidade da escola, que é necessariamente fluído na medida em que a própria escola muda. Por conta disso, não deve ser um documento estático e restrito, deve estar acessível a todos, pronto para ser debatido, questionado e criticado dentro de um espaço pautado pela democracia e pela avaliação contínua. No entanto, o fato deste documento estar guardado na sala da supervisão pode sugerir que a identidade da escola está presa em uma gaveta, indisponível para reformas, discussões e avaliações.

[16] No Estado de Minas, a jornada de trabalho dos profissionais ligados à educação compreende o Módulo I e o Módulo II. O primeiro está relacionado à jornada cumprida pelos docentes ministrando aulas, em sala de aula. O segundo compreende a carga horária destinada a realização de reuniões de planejamento e avaliação. No caso da SEE-MG, os professores com carga horária de 20 horas semanais, cumprem 18 horas em sala de aula e duas

questões desta natureza, sendo estas as intervenções pedagógicas que a direção procura realizar, juntamente com a supervisão, no Ensino Médio.

Perguntada sobre as dificuldades encontradas para a aplicação plena dos PCNEM no Ensino Médio, a diretora afirmou que a falta de formação inicial dos professores, a baixa motivação, o pequeno envolvimento de alunos e comunidade e a falta de tempo para estudo e realização de projetos são os fatores que geram maior dificuldade. Além disso, a falta de tempo dos professores, aliada à dificuldade de encontrar horários comuns para todos (que trabalham em várias instituições) também prejudica a realização de encontros para avaliação e formação dos docentes.

Sobre as intervenções pedagógicas promovidas pela direção da escola, S.L.A. afirmou que procura dar liberdade para que professores e supervisão pedagógica façam seu trabalho. No entanto, através de seu trabalho, busca dar condições para que professores, supervisores e alunos demonstrem, cada um à sua maneira, um bom aproveitamento dentro do ambiente escolar. É muito comum que, durante algumas reuniões realizadas na escola, a direção apresente alguns encaminhamentos práticos para os professores. Os resultados das avaliações, as metas a serem alcançadas, as estratégias pedagógicas para que a equipe consiga alcançar as metas também são ações que a direção procura realizar na escola.

Sobre o envolvimento dos professores, a diretora afirmou que, apesar deste envolvimento ser um fator individual, os docentes que trabalham na escola possuem grande experiência no magistério e realizam um trabalho satisfatório. No entanto, devido às condições de trabalho que já foram citadas aqui (carga horária elevada, professores assumirem cargos em outras instituições e até em outras escolas, baixa remuneração, falta de tempo) fica complicado para a escola promover reuniões e momentos de formação e discussão pedagógica entre os docentes. Estes momentos são realizados, segundo a diretora, sempre no início de cada ano letivo e também nas reuniões de conselho de classe.

Questionada se a escola aplica ou não as orientações oficiais do MEC para o Ensino Médio (PCNEM e DCNEM), a diretora afirmou que isso não depende da escola, haja vista que essas orientações possuem abrangência nacional e que o Ministério da Educação se esforça para que isso aconteça. No entanto, na escola, as orientações são estudadas e divulgadas pela direção e supervisão, que acompanham o trabalho dos professores. Na

---

horas destinadas à atividades extra-classe. Sendo assim, o projeto Módulo II é uma exigência legal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais dentro do qual todos os professores devem cumprir a carga horária extraclasse em horários específicos, a critério da escola. São reuniões mensais destinadas à formação, planejamento e avaliação, obrigatória para todos os servidores da rede estadual (Lei n. 7.109/77).

opinião da diretora, a escola conseguiu implantar tais orientações, fato que pode ser comprovado pelos resultados que alcança nas avaliações e, de modo especial, no Exame Nacional do Ensino Médio.

1.3.2. A supervisão:

A escola em questão é atendida atualmente por cinco supervisoras. Como o tema deste trabalho está direcionado para a questão do Ensino Médio, foi entrevistada, no dia 28 de outubro de 2011, apenas a Sra. T.S.V., supervisora responsável pelo Ensino Médio no turno da manhã. As questões utilizadas no roteiro desta entrevista estão disponíveis no Anexo II deste trabalho. De acordo com a supervisora, o trabalho na escola visa o atendimento aos professores, pais e alunos, a realização das reuniões de Conselho de Classe (que são bimestrais), o estudo de materiais específicos (por parte das supervisoras) e o acompanhamento e o suporte pedagógico para todas as atividades.

A supervisora está na escola há 20 anos e, segundo ela, não obstante às dificuldades e desafios que o Ensino Médio enfrenta, a escola vem conseguindo manter sua posição de destaque quanto ao aproveitamento e rendimento dos alunos. Pelo que se pode observar, a sala da supervisão está privilegiadamente localizada no centro do pátio da escola, o que facilita a realização do trabalho.

De acordo com a supervisora, no início do ano sempre são realizadas reuniões pedagógicas com os professores para que seja feito o planejamento anual comum das atividades da escola. Além disso, segundo ela, o serviço de supervisão acompanha e orienta reuniões entre professores da mesma disciplina ou mesma área para que o trabalho realizado esteja em sintonia. Outra realização da supervisão é a convocação de algumas reuniões específicas de planejamento e estudo (Módulo II) onde os professores estudam e discutem sobre questões importantes da vida escolar.

Com relação ao sucesso da escola no ENEM 2010, a supervisora atribui a conquista a toda a equipe, elogiando a direção, professores e estudantes pelo trabalho realizado. Questionada se a escola trabalha com algum tipo de simulado específico para a preparação dos estudantes para o ENEM, a supervisora afirmou que a escola não usa provas específicas para a preparação dos alunos para o exame anual. De acordo com ela, é comum que os professores procurem preparar seus alunos durante todo o curso do Ensino Médio, utilizando

questões de exames antigos nas provas bimestrais para mostrar qual é o padrão de item utilizado nesta prova específica.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, segundo ela, por várias vezes, os professores se dedicaram a estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais na Escola, bem como a preocupação de todos quanto às orientações que sempre surgem quanto ao Ensino Médio. Atualmente, os Conteúdos Básicos Curriculares do Ensino Médio do Estado de MG (CBC – MG) foram entregues a todos os professores da escola para estudo e serão debatidos e estudados, em breve, de forma coletiva entre os profissionais da escola. Por conta das muitas ocupações relacionadas à conclusão do ano letivo, não há previsão para que este estudo aconteça ainda neste ano.

Com relação à organização curricular da escola, a supervisora afirmou claramente que a escola segue tanto as orientações nacionais do MEC (PCNEM e DCNEM) quanto as orientações do CBC de Minas Gerais. Segundo ela, os professores da escola têm acesso a estes documentos e que o serviço de supervisão procura orientar a todos os docentes para que essas orientações sejam cumpridas. Além disso, afirmou também que a escola oferece condições favoráveis para que estes documentos sejam aplicados e que todas as supervisoras da escola procuram, dentro do possível, manterem-se atualizadas e preparadas para auxiliar no trabalho.

Sobre a construção do PPP (ocorrido no ano de 2008), T.S.V. afirmou que já estava na escola nesta época e participou diretamente da construção do documento, a qual envolveu a participação direta de todos os professores da escola, que contribuíram efetivamente na elaboração do Projeto. Porém, de acordo com as atas das reuniões realizadas nesta época, foi possível perceber que os professores foram comunicados e convocados para participarem da construção do PPP da escola. Numa reunião, realizada no dia 10 de março de 2008, os professores foram questionados sobre que pontos deveriam aparecer no texto. Logo após isso, com base no documento antigo, as supervisoras da escola redigiram o novo documento (aproveitando alguns pontos do antigo e acrescentando novos). A nova versão foi apresentada à diretora da escola que a aprovou. Logo depois, numa reunião realizada no dia 12 de agosto de 2008, reunidos em assembléia, os professores e funcionários aprovaram, de forma unânime, o novo PPP[17].

Vale destacar que nas atas pesquisadas não há nenhum registro de participação da comunidade escolar no processo de construção do PPP. Questionada sobre isso, a supervisora

[17] Note-se que a versão da diretora e da supervisora para a construção do PPP não coincidem.

T.S.V. afirmou que há uma grande dificuldade da escola em motivar aos pais e responsáveis a participarem da vida escolar dos filhos, e que a não participação deles na elaboração do Projeto Pedagógico é reflexo disso.

A supervisora afirmou também que recorre com frequência ao documento e que sempre procura usar os fundamentos nele contidos nas reuniões com pais e professores. Questionada sobre o PPP, a supervisora caminhou diretamente ao armário da sala da supervisão onde o documento estava guardado. Segundo ela, o acesso ao PPP é livre para todos os professores da escola e, quando um professor novo chega à escola, este documento é apresentado a ele.

Sobre a preparação e o envolvimento dos professores com as novas orientações para o Ensino Médio, T.S.V. afirmou que eles são muito competentes, possuem boa formação e experiência comprovada com o magistério. Além disso, afirmou que, apesar da falta de tempo, há boa receptividade por parte dos docentes quanto às orientações dadas pela supervisão no intuito de melhorar o trabalho de todos na escola. Para aperfeiçoar ainda mais esse trabalho, a entrevistada disse que durante as reuniões com os docentes (sejam elas coletivas ou individuais) a supervisão procura, de forma dialogada e democrática, encaminhar o trabalho para aquilo que é proposto pelo Ministério da Educação.

A supervisora observou ainda que no início de cada ano letivo, quando os professores apresentam por escrito seu planejamento anual à supervisão, ela mesma faz questão de observar se os planejamentos individuais de cada docente estão em acordo com o Projeto Pedagógico da escola. Quando isso não acontece, a supervisora afirma que conversa e tenta orientar o professor para que o PPP seja cumprido em sua práxis didática.

De acordo com T.S.V., as dificuldades para a aplicação dos PCNEM estão relacionadas à falta de tempo para que reuniões e momentos de estudo sejam realizados por parte dos professores Para superar tais dificuldades, a supervisão sempre realiza as reuniões dos conselhos de classe, está presente nos encontros de Módulo II (reuniões realizadas em horários extras pelos professores) e através dos atendimentos individuais.

Não obstante, segundo a opinião da supervisora, a escola em que trabalha aplica as orientações dos PCNEM em sua organização curricular. A atuação da direção, segundo a supervisora T.S.V., é fundamental, haja vista que a diretora, através de seu trabalho, cria condições para o trabalho de todos os outros profissionais da escola, além de possibilitar a realização de projetos e intervenções pedagógicas.

1.3.3. O corpo docente:

Atualmente, como já foi citado, trabalham na escola 91 professores divididos entre Ensino Fundamental, Programa Acelerando pra Vencer (PAV – Ensino Fundamental), Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). No Ensino Médio, trabalham atualmente 32 docentes. Em sua maioria, os professores do Ensino Médio possuem Pós-Graduação na área em que trabalham e, dessa quantidade, 23 são efetivos, cinco são efetivados[18] e quatro são designados (contrato temporário). A quase totalidade dos professores também trabalha em outras instituições (municipais, estaduais, federais e/ou privadas).

O fato de a escola ter, em seu corpo docente, uma grande parte de professores efetivos, que já estão na escola há mais tempo, facilita o trabalho pedagógico. Isso porque os professores efetivos, como possuem vínculo permanente com a escola, têm possibilidade maior de participar de projetos com maior duração. Tal fato é importante, pois é um consenso entre todos os atores envolvidos com a educação, que todas as mudanças educativas e, consequentemente, todos os projetos, precisam de tempo para serem implementados e avaliados. Neste caso, o vínculo permanente do professor com a escola permite uma maior participação destes nos projetos.

Outro fator relacionado com isso é que os docentes contratados, por outro lado, não possuem vínculo permanente com a escola, haja vista que os contratos na rede estadual têm duração máxima de um ano. Ainda que este contrato seja renovado por mais períodos, não há garantia que isso vá acontecer, o que diminui (ou desmotiva) a participação destes profissionais nos projetos de longo prazo. Neste caso, o problema dos professores contratados não diz respeito à suas competências e habilidades, mas sim, à rotatividade, típica neste regime de trabalho.

Juntamente a isso, defende-se que a presença de grande número de profissionais efetivos também é favorável quando se avalia que o processo de seleção de professores concursados é mais exigente do que a contratação de designados. Isso porque os primeiros são submetidos à prova de conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e análise de títulos. Já os segundos apenas são classificados por tempo de trabalho como docentes e titulação, não sendo, portanto, avaliados quanto aos seus conhecimentos. Além disso, Rocha (2011) sugere

---

[18] Os efetivados trabalham sob o regime da Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007 do Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83%7D_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2011.

que a valorização do magistério efetivo tem sua aplicação mais fácil e visível, sobretudo no que tange ao plano de carreira do servidor. Neste caso, pode-se afirmar que o professor efetivo seja mais valorizado que o professor contratado (destaca-se aqui que as políticas relacionadas à valorização do magistério são indispensáveis para uma boa qualidade da educação). Além disso, é preciso considerar que o processo de formação continuada através de cursos, seminários, pós-graduações, entre outros, podem ser aplicados aos professores efetivos, já que esses possuem vínculo permanente com a rede. Já para os contratados, não é viável tal programa, haja vista que esses podem não continuar trabalhando na rede.[19]

Os dados relacionados ao corpo docente apresentados nesta seção foram obtidos mediante a aplicação de um questionário (disponibilizado no Anexo III deste trabalho)[20], a observação da realidade da escola (durante as visitas realizadas na semana de 07 a 11 de novembro de 2011) e através da análise do Planejamento Anual disponibilizado por alguns professores[21].

Pelo que se pôde observar, a maioria dos docentes da instituição estudada se enquadra na classe média, o que favorece o acesso a bens culturais, materiais, entretenimento, entre outros. Este dado foi confirmado pela diretora da escola que afirmou que isso é um ponto favorável aos bons resultados obtidos. Muitos professores também afirmaram que procuram se atualizar constantemente sobre as novas questões de interesse geral e as demandas educacionais específicas dos estudantes. Muitos afirmaram também que desenvolveram o hábito de leitura, que vão com frequência ao cinema e que possuem em casa sistema de TV a cabo. A grande maioria já trabalha há mais de sete anos na escola e se diz feliz com o ambiente de trabalho. É unânime entre os professores a fala de que a escola é um lugar muito agradável para se trabalhar e que encontram, por parte da direção e da supervisão, apoio para as atividades que desejam realizar.

Por outro lado, há uma queixa no que diz respeito aos alunos. Muitos docentes afirmaram que o desinteresse dos estudantes dificulta e compromete o bom rendimento das turmas. Segundo eles, a escola poderia obter resultados ainda melhores caso os alunos

---

[19] Ainda com relação à comparação entre o número de professores efetivos e professores temporários, vale lembrar que a Constituição Federal, em seu artigo 37, prevê o ingresso em cargo público mediante a realização de concurso público para servidores efetivos.

[20] Dos 32 professores que trabalham com o Ensino Médio na Escola, todos foram convidados a participar da pesquisa, porém apenas 29 devolveram o questionário respondido, alcançando uma média de aproximadamente 91% de participação. Os questionários foram entregues e recebidos pessoalmente durante as visitas realizadas à escola.

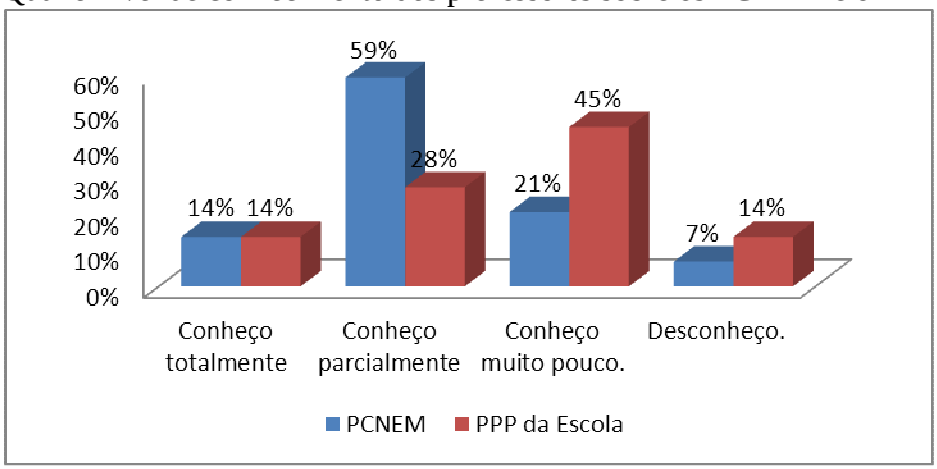
[21] Foram analisados os Planejamentos Anuais cedidos voluntariamente pelos professores das disciplinas de Matemática (1º e 2º ano), História (3º ano), Geografia (2º e 3º), Biologia (3º ano), Língua Portuguesa (1º e 3º) e Filosofia (1º e 2º ano).

demonstrassem maior interesse pela escola. O pequeno envolvimento e interesse dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos também foi destacado por alguns educadores da escola. Vale ressaltar aqui que o nível social, cultural e econômico dos alunos é diferente dos professores, haja vista que aqueles não têm acesso aos mesmos recursos que esses.

Além dos dados relacionados à observação da realidade da escola, serão apresentados outros números através do questionário que foi aplicado junto aos docentes do Ensino Médio. Através deste instrumento, foi possível produzir, com maior precisão, importantes indicadores relacionados a temas caros à proposta desta pesquisa.

Sobre o nível de conhecimento que os docentes possuem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Projeto Político-Pedagógico da Escola, é possível observar que há um pequeno número de professores que afirmou não conhecer tais documentos. A grande maioria respondeu que o conhecimento é parcial.

Gráfico 2: Qual o nível de conhecimento dos professores sobre os PCNEM e o PPP?



Fonte: Elaboração Própria.

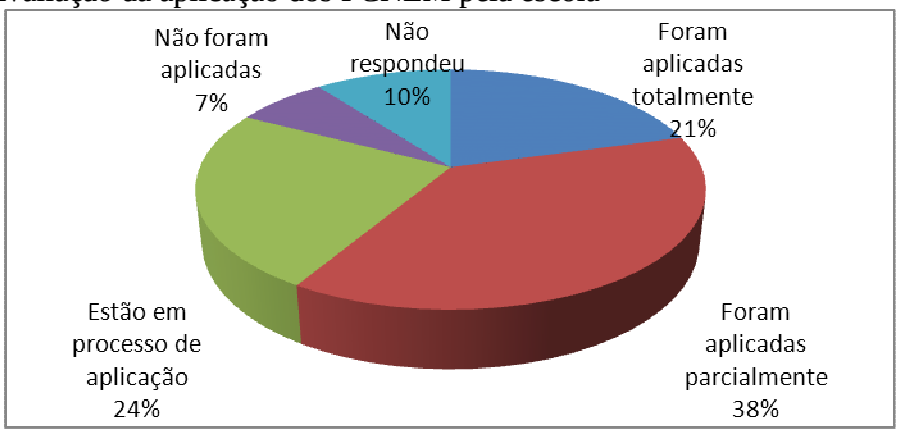
Como se pode perceber, apenas 14% dos respondentes afirmou que conhece totalmente os dois documentos em questão. No caso dos PCNEM, pode-se observar que esses são mais conhecidos que o PPP, pois alcançam 59% de conhecimento parcial (contra 21% do PPP), 21% de “muito pouco conhecimento” (contra 45% do PPP) e 7% de desconhecimento (contra 14% do PPP). A razão para isso pode ser explicada pelo fato de que os PCNEM são documentos nacionais, divulgados nos cursos de licenciatura, cobrados nos concursos públicos e com maior abrangência que o PPP. O Projeto da Escola, como o próprio nome já diz, é um documento particular de cada instituição, o que impede sua grande divulgação e ensino. Porém, não se pode esquecer que grande parte dos docentes já trabalha na escola há

mais de cinco anos e que, por conta disso, estavam na instituição no momento da construção do PPP. Neste caso, pode-se acreditar que o PPP não é bem trabalhado pela gestão escolar.

Com relação à forma como cada docente conheceu os PCNEM, é possível perceber que a grande parte dos que responderam ao questionário afirmou que este conhecimento se deu por interesse próprio. Logo depois, aparecem as reuniões pedagógicas promovidas pela escola e a preparação para concursos públicos. Os cursos de licenciatura e as formações promovidas pelo Estado são os locais menos citados pelos professores. Isso indica que, apesar do esforço do MEC em tornar tais documentos conhecidos e aplicados, esses ainda são pouco divulgados pelas instituições de ensino superior e pela Secretaria de Estado de Educação. Vale lembrar que os PCNEM não são obrigatórios. Como o próprio nome já diz são Parâmetros sugeridos às escolas de todo o país.

Sobre o nível de aplicação dos PCNEM na escola em questão, 38% dos professores afirmaram que estas orientações foram aplicadas parcialmente. Outro grupo de professores acredita que elas ou estão em processo de aplicação ou foram aplicadas totalmente (24% e 21% respectivamente). Apenas 7% dos entrevistados afirmaram que os PCNEM ainda não foram aplicados na escola onde trabalham.

Gráfico 3: Avaliação da aplicação dos PCNEM pela escola



Fonte: Elaboração Própria.

As respostas para esta questão sinalizam para um dado positivo: a grande maioria dos docentes (aproximadamente 83%) acredita que os PCNEM foram recebidos e aplicados pela escola (totalmente, parcialmente ou em processo de aplicação). Este índice é interessante, pois é originado dos professores, responsáveis diretos pela aplicação destas orientações. Seguindo a mesma linha de raciocínio, observa-se que apenas 7% responderam que as orientações dos PCNEM não foram aplicadas pela escola em questão. Ainda com relação à aplicação dos

PCNEM é possível observar qual a opinião dos docentes a respeito das dificuldades encontradas para a aplicação deste documento.

Tabela 1: As maiores dificuldades para a implantação dos PCNEM[22]

Respostas	**Quantidade**
Falta incentivo para a carreira docente	22
Falta tempo para estudar	13
A escola não oferece momentos para estudo e capacitação	13
Os alunos não se interessam e não respondem às ações realizadas	11
Os professores não se interessam	9
A direção não acompanha e orienta o trabalho dos professores	9
A supervisão não acompanha e orienta o trabalho dos professores	9
Professores e gestores não conhecem os PCNEM	7
A escola não tem estrutura para aplicar os PCNEM	3
Não existem dificuldades para a implantação dos PCNEM	2
Não respondeu	2

Fonte: Elaboração Própria.

Logo em seguida, é possível perceber que, de acordo com os professores, a não oferta da escola de momentos para estudo e capacitação (responsabilidade da supervisão e direção escolar), juntamente com a falta de interesse e motivação dos alunos, são duas causas que dificultam a aplicação dos PCNEM. Sobre isso, é possível dizer que há um déficit na atuação da equipe de gestão da escola, pois é dela a responsabilidade de oferta de momentos de formação e estudo junto aos docentes. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre as estratégias que a direção escolar realiza para aperfeiçoar a aplicação dos PCNEM.

Tabela 2: Momentos em que direção escolar promove ações pedagógicas para propiciar uma melhor aplicação dos PCNEM

Respostas	**Quantidade**
Nas reuniões de planejamento no início do ano	17
Disponibilizando os documentos oficiais para os professores	11
Na realização de projetos interdisciplinares	11
A escola não realiza nenhuma ação pedagógica neste sentido	7
Nas reuniões de conselho de classe	6
Nas reuniões periódicas de formação e avaliação	5
Nos momentos de estudo e capacitação que a escola oferece	4

Fonte: Elaboração Própria.

[22] É importante dizer que para responder as três próximas questões, os entrevistados puderam marcar mais de uma opção de resposta.

Diante do exposto, vê-se que, de acordo com os professores da instituição, o momento mais usado pela direção escolar para tratar de questões pedagógicas para a aplicação dos PCNEM é durante as reuniões de planejamento no início do ano letivo. A disponibilização dos documentos para estudo e a realização de projetos interdisciplinares aparecem empatados na segunda posição. As reuniões periódicas de formação e avaliação e os momentos de estudo e capacitação oferecidos pela escola foram muito pouco citados, o que possibilita a dedução de que estes eventos são pouco realizados pela direção escolar. Aqui é possível observar um espaço ainda não ocupado pelos gestores para propiciar a aplicação dos PCNEM pela escola.

Para avaliar o nível de conhecimento dos docentes acerca dos pontos fundamentais dos PCNEM, eles foram questionados sobre quais fatores são importantes no momento de preparar uma aula. Os resultados são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 3: Fatores que são importantes no momento de preparar uma aula

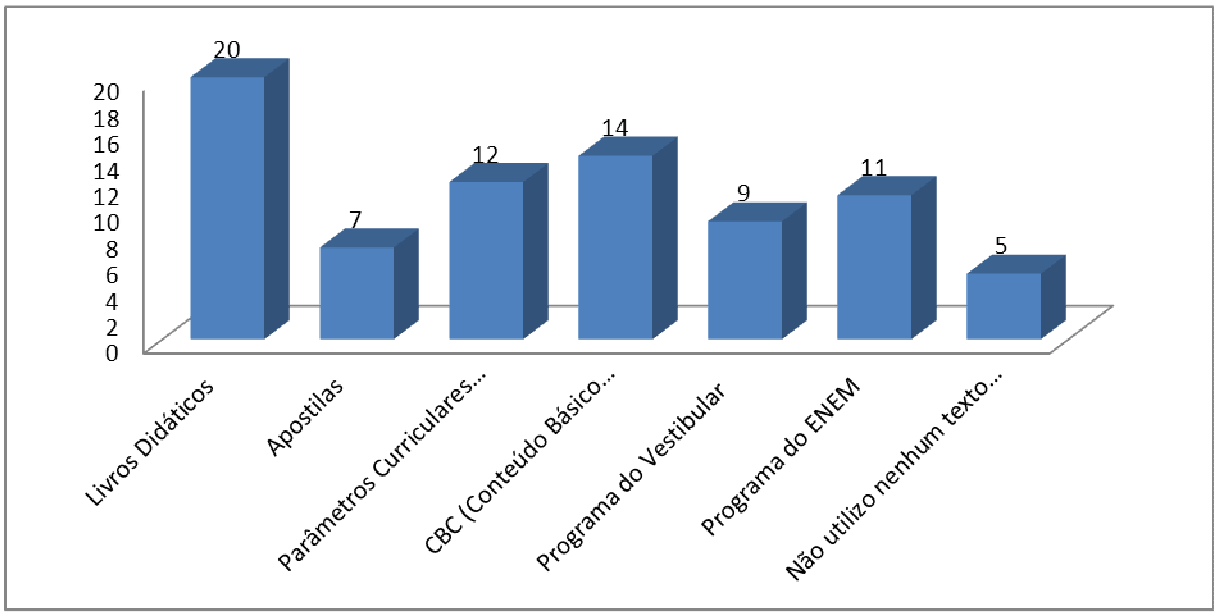
Respostas	**Quantidade**
Desenvolvimento de habilidades e competências	27
Desenvolvimento de capacidade crítica e raciocínio autônomo	25
Contextualização do saber	24
Interdisciplinaridade	23
Preparação para o ingresso no ensino superior	21
Formação para o mercado de trabalho	14
Realização de projetos com outros professores	12
Avaliação contínua e individualizada de cada aluno	10
Formação integral do aluno	10
Ênfase na memorização de informações importantes	5
Divulgação e o ensino da cultura erudita	3

Fonte: Elaboração Própria.

Diante das respostas, é possível perceber alguns pontos positivos, como a preocupação dos docentes com o desenvolvimento de habilidades e competências, da capacidade crítica e raciocínio autônomo, a contextualização do saber e a interdisciplinaridade. Porém, outro dado também pode ser inferido: grande parte dos professores se preocupa mais com a preparação para o ingresso no ensino superior do que com a formação para o mercado de trabalho, algo que, de acordo com os PCNEM, deve estar em unidade. A realização de projetos com outros professores, a formação integral dos alunos e a realização de uma avaliação contínua e individualizada também são dados positivos. Neste mesmo sentido, a ênfase na memorização de informações importantes e a divulgação de uma cultura erudita (fatores de pouca afinidade com as orientações dos PCNEM) foram pouco citadas pelos docentes entrevistados.

Ainda com relação ao trabalho dos docentes, foi questionado sobre os textos mais utilizados por eles no que tange à organização curricular de suas respectivas disciplinas. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Textos mais utilizados pelos professores quanto à organização curricular de suas disciplinas



Fonte: Elaboração Própria.

Pelo que se pode observar, merece destaque o fato de que grande parte dos professores que participaram da entrevista ter afirmado que os livros didáticos ainda são os textos mais usados por eles quanto à organização curricular de suas disciplinas. Logo depois disso, aparecem os textos dos CBC de MG. Os PCNEM só aparecem em terceiro lugar, com apenas 12 marcações. Aqui é interessante questionar se os livros didáticos e os CBC estão ou não de acordo com as orientações dos PCNEM.[23] O fato de alguns professores se preocuparem com o Programa do Vestibular e do ENEM confirma um dado apresentado anteriormente: a preferência que os professores dão para o ingresso no ensino superior.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, os docentes foram questionados sobre sua participação na construção deste documento. O resultado pode ser visualizado na tabela a seguir:

[23] Este será um dos temas trabalhados no próximo capítulo deste trabalho.

Tabela 4: Participação dos professores na construção da última versão do PPP

Respostas	**Porcentagem**
Participei sugerindo temas para o documento	28%
Não participei porque não trabalhava nesta escola naquele ano.	24%
Não me lembro da construção do PPP	21%
Não participei porque não fui convidado	10%
Participei apenas na aprovação do documento	3%
Não participei porque não tive interesse	3%
Participei muito pouco	3%
Participei ativamente através de reuniões e da construção coletiva do texto	3%
Não respondeu	3%

Fonte: Elaboração Própria.

Ao observar as respostas, pode-se perceber que elas, em sua maioria, sinalizam para a participação através da sugestão de temas, além do fato de os docentes não se recordarem da construção desse documento. Este dado permite a dedução de que estes não participaram deste momento, haja vista que, se tivessem participado, provavelmente não teriam se esquecido. Agrupando alguns dados, conclui-se que a grande maioria dos docentes (aproximadamente 64%) não participou efetivamente da construção deste documento, pois suas respostas oscilam do “participei pouco” ao “não participei” (seja por não estar na escola na época, por falta de convite ou por falta de interesse), passando pelo “não me lembro”, “participei muito pouco”, “participei apenas da aprovação”.

Estes índices são preocupantes já que os professores que não participaram efetivamente da construção do Projeto Pedagógico da escola tendem a não conhecer o documento e não aplicá-lo em sua prática docente. Além disso, um PPP que não foi construído de forma participativa não possui cunho democrático, não trouxe consigo discussões, debates, enfrentamento de opiniões diferentes e, por conta disso, possui menos riqueza de conteúdo e aplicabilidade. Não obstante, questionados sobre a forma como deveria ser realizada a construção do Projeto Pedagógico da escola, a maior parte (72%) dos professores que participaram da pesquisa acredita que deveriam participar da redação desse documento. Isso mostra que há um interesse por parte dos docentes em participar desse momento importante para a vida da escola.

Tabela 5: Como deve ser a construção do PPP da escola?

Respostas	**Porcentagem**
A direção, a supervisão, os professores, funcionários, alunos e pais devem participar ativamente das discussões e da elaboração do PPP.	48%
A direção, a supervisão e os professores devem participar ativamente das discussões e da elaboração do PPP.	24%
O PPP é apenas uma exigência burocrática: não é necessária discussão nem participação da comunidade escolar para a sua construção.	21%
Os professores devem apenas aprovar o documento final.	7%
Os professores devem apenas sugerir temas para o documento, cuja redação ficará a cargo da supervisão e direção.	0%
A direção e a supervisão devem participar ativamente das discussões e da elaboração do PPP.	0%

Fonte: Elaboração própria.

É interessante perceber também que nenhum professor afirmou que o documento do PPP deve ser construído apenas mediante a sugestão de temas pelos docentes, forma como foi feito pela escola (de acordo com o relato da direção e com as atas). Estes dados sinalizam para uma baixa participação democrática da comunidade escolar como um todo na construção do documento em questão. Por fim, outro dado que chama a atenção é o fato de 21% dos professores terem respondido que o PPP é apenas uma exigência burocrática, que em sua construção não deve acontecer nenhuma discussão nem participação da comunidade escolar.

Analisando os planejamentos dos docentes, é possível perceber que são citados vários livros didáticos. Além disso, encontra-se menção clara ao uso de recursos didáticos diferenciados (vídeos, clipes, reportagens atuais, músicas, gravuras, entre outros). No entanto, em nenhum planejamento analisado foi encontrada referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

1.3.4. Os alunos:

Por estar localizada num bairro de classe média, boa parte dos alunos atendidos pela escola é proveniente dessa classe. Porém, outra parcela igualmente significativa é proveniente de bairros vizinhos a ela, cuja renda familiar é bem escassa. Por conta disso, observa-se, entre os alunos, uma disparidade muito grande no que diz respeito ao contexto socioeconômico. Com relação ao corpo discente, a escola procura, com frequência, contar com o apoio dos

pais, que participam diretamente da vida escolar, através da participação no colegiado, nas reuniões pedagógicas e através do atendimento, sempre realizado pela direção, supervisão e corpo docente. Vale destacar que não é comum na escola a visita de pais e responsáveis pelos alunos no intuito de acompanhar o rendimento e o desenvolvimento dos filhos.

Como na instituição onde a pesquisa foi realizada o Ensino Médio é oferecido em dois turnos (manhã e noite) é possível perceber uma diferença entre os alunos do diurno e do noturno. De acordo com a observação de alguns professores, e com base nos dados do censo escolar de 2010, dentre os alunos que estudam à noite, quase 90% trabalha durante o dia. Já entre os alunos do diurno, esta média cai para aproximadamente 15%. Isso faz com que, enquanto os alunos do turno matutino possam se dedicar melhor às atividades escolares, os alunos do período noturno já chegam à escola cansados e, por conta disso, apresentam um rendimento e aproveitamento consideravelmente menores.

Pelo que se observa, há, nos alunos, um sentimento de indiferença e descaso com a educação, originado, provavelmente, por uma falta de motivação e visualização de perspectivas futuras. Porém, apesar disso, é possível perceber que, quando devidamente motivados e acompanhados, os estudantes da escola realizam um trabalho muito interessante, apresentando um rendimento acima do esperado. Isso confirma novamente a hipótese de que se faz necessária uma reformulação no currículo da escola, fazendo com que esse se torne mais próximo e significativo para os estudantes.

Durante as visitas realizadas à escola, 20 alunos foram selecionados aleatoriamente para uma conversa informal (que aconteceu nos dias 03 e 04 de novembro de 2011). A proposta do trabalho foi explicada para cada um que respondeu às questões sobre a percepção da escola, os pontos positivos e negativos, o que espera do Ensino Médio e quais as perspectivas para o futuro. Diante destas conversas, percebe-se que a grande parte dos alunos está na escola desde o Ensino Fundamental e que, apesar de tecerem algumas críticas à instituição, têm consciência de que, apesar dos problemas, estão numa escola de melhor rendimento que outras. Muitos alunos assumiram que poderiam se dedicar mais aos estudos, porém, por razões diversas, não o fazem. Vários alunos elogiaram alguns professores da escola e afirmaram que esses tornam a escola mais agradável.

Questionados sobre o Ensino Médio, vários alunos afirmaram que a escola ainda não os prepara, de forma direta, para o mundo do trabalho, nem para o ingresso no ensino superior. Apesar de resultados favoráveis alcançados por ex-alunos da instituição, os atuais estudantes afirmam, em sua maioria, que é interessante ingressar num cursinho pré-vestibular ou num curso profissionalizante para complementar a formação.

Muitas críticas foram realizadas também à organização curricular. Muitas dúvidas e questionamentos ainda são feitos pelos estudantes no sentido de buscar entender o motivo pelo qual é necessário estudar um conteúdo específico de determinada matéria. No que diz respeito a isso, vários alunos alegam que não observam uma utilidade prática na maioria das coisas que aprendem no Ensino Médio. Talvez esta crítica explique o motivo de desinteresse e falta de motivação destes para as questões relacionadas à educação. A falta de utilidade e aplicabilidade dos conteúdos escolares sinalizada pelos alunos também pode sinalizar para a falta de contextualização daquilo que é ensinado.

Com relação às expectativas futuras, a quase totalidade dos alunos entrevistados afirma não saber o que fazer. Muitos têm vontade de cursar o Ensino Superior, mas não se veem preparados para ingressar na Universidade. Outros, porém, afirmam que não têm interesse em continuar estudando e que gostariam de entrar no mercado de trabalho para, só depois disso, decidirem se irão postular uma vaga no ensino superior. De acordo com as observações realizadas, a escola analisada ainda não oferece informações satisfatórias para que seus alunos possam escolher, com mais segurança, o que querem fazer após a conclusão do Ensino Médio. Talvez resida aqui a explicação para a baixa taxa de participação dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio no ENEM 2010. Diante disso, seria interessante analisar, posteriormente, como a escola lida com as expectativas dos alunos e como ela procura atender a essas expectativas.

Por fim, vale dizer que, apesar de uma boa parte dos alunos da escola viver em bairros de periferia marcados pela violência e pelo tráfico de drogas, é possível dizer que estas práticas não se fazem presentes na escola atualmente. Pelo que se pode observar, a convivência entre alunos é tranquila e os problemas que existem são considerados normais dentro do contexto escolar.

1.4. Os desdobramentos do enredo: como a escola recebe e implementa as reformas curriculares do Ensino Médio

Por meio de conversas com a direção, a supervisão, a equipe de professores da escola e alunos, observa-se que as orientações oficiais do Ensino Médio chegam à escola em análise de modo informal. A partir da análise realizada, percebe-se que não houve nenhum curso ou projeto de capacitação realizado na escola por ocasião das publicações do MEC para o Ensino Médio. Essas orientações foram repassadas aos professores em uma série de reuniões periódicas realizadas na época da publicação dos PCNEM. Logo depois disso, constantemente

o tema é recorrente em algumas reuniões realizadas pela equipe de profissionais da instituição em questão. Não obstante, há um consenso entre todos de que os PCNEM são conhecidos e aplicados pelos professores, ainda que de forma parcial.

De acordo com a fala da supervisora da escola, a maior parte dos professores da escola teve conhecimento e acesso aos PCNEM e às DCNEM nos respectivos cursos de licenciatura[24]. Além disso, nas reuniões bimestrais de conselho de classe, nos atendimentos individuais aos docentes e nas reuniões pedagógicas, o serviço de supervisão procura orientar e discutir com cada professor estratégias e métodos para que os alunos possam se desenvolver de acordo com as expectativas nacionais e estaduais.

A supervisora afirmou também que, atualmente, a escola vem discutindo de forma mais pontual sobre as escalas de proficiência e as matrizes de referência das avaliações externas, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Essa discussão vem sendo realizada pelos docentes das áreas citadas em reuniões especialmente direcionadas para esta finalidade. Os resultados obtidos, as metas propostas e as estratégias para melhorar os indicadores da escola também são discutidos com frequência por todos os professores[25].

Conversando sobre o tema com professores da instituição, é possível identificar diferentes cenários. A professora de Língua Portuguesa afirma que acompanha as orientações oficiais do Ensino Médio por meio de publicações, livros didáticos e também do Centro de Referência Virtual (CRV).[26] A mesma linha pode ser observada na fala da professora de Matemática. Para ela, os livros didáticos e também as orientações do Estado podem servir como fundamentos para o cumprimento das orientações oficiais. Além disso, ela afirmou também que, particularmente, se preocupa muito com sua formação continuada.

A professora de História relatou que conhece as orientações oficiais por conta do curso de licenciatura e também das reuniões realizadas na escola. A professora de Geografia disse que as reuniões da escola e os documentos que foram publicados, presentes na escola e distribuídos aos professores, são importantes mecanismos para a divulgação das orientações para o Ensino Médio. O professor de Biologia acredita que os livros didáticos, as reuniões de

---

[24] Porém, não é suficiente que os professores tenham acesso aos PCNEM e às DCNEM apenas nos cursos de licenciatura. Cabe à escola (e primeiramente ao gestor escolar) criar espaços para que o corpo docente trabalhe com frequência esses documentos.

[25] Pelo que se pode perceber, a discussão sobre as metas a serem atingidas tem como objetivo primeiro a política de responsabilização do Estado que inclui bonificações e sanções às respectivas equipes escolares.

[26] O Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) é um site criado e mantido pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais e tem como objetivo apresentar as versões atualizadas do CBC e algumas pistas para a sua aplicação, como roteiros de aulas e orientações pedagógicas. Disponível em http://www.crv.educacao.mg.gov.br. Acesso em 31 de outubro de 2011.

conselho de classe e o planejamento anual são os meios através dos quais a escola prepara os docentes para o cumprimento das orientações.

Outra professora de Matemática afirmou que os boletins das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE) são importantes para que tanto a escola como cada professor possa discernir os novos caminhos para o ensino e a aprendizagem dos alunos. No entanto, ela reconhece que o trabalho feito com estes boletins pela equipe de gestão escolar poderia ser melhor. Seguindo este raciocínio, ela afirma que, se a escola obtém um desempenho satisfatório nas avaliações externas, é sinal que os professores estão no caminho certo.

A professora de Língua Inglesa acredita que ainda há um déficit muito grande, por parte dos docentes, no que diz respeito ao conhecimento das propostas curriculares do Ensino Médio. Este déficit, segundo ela, tem origens tanto na formação inicial (licenciatura) quanto na formação continuada. A professora afirmou também que as iniciativas do estado para este projeto ainda são tímidas e pouco abrangentes. Diante deste quadro, os professores acabam realizando seu trabalho tomando como base os livros didáticos disponibilizados pelo governo estadual.

Outra professora de História afirmou que procura seguir o conteúdo proposto pelo Estado e presente nos livros didáticos. A professora de Artes afirmou que não se preocupa diariamente com as orientações nacionais. Segundo ela, em seu trabalho como docente procura adequar temas que são importantes em sua disciplina e contextualizá-los para a realidade atual dos alunos. A grande dificuldade, segundo ela, é trabalhar com os alunos questões mais abstratas que demandam grande envolvimento, raciocínio e interesse por parte dos alunos.

A diretora reconhece que a escola não cria espaços específicos para o estudo e a formação dos professores no que diz respeito às orientações oficiais para o Ensino Médio. Segundo ela, isso acontece por vários motivos: primeiro, porque observa que a escola (sobretudo o corpo docente) é consciente de suas atribuições e que, pelos resultados obtidos realiza um bom trabalho. Outro ponto importante é que, nas palavras da diretora, convocar os professores para uma série de reuniões fora do horário de trabalho poderia criar um clima pesado e gerar desânimo e desmotivação na equipe, sobrecarregando a todos. A baixa remuneração, aliada ao acúmulo de cargos e às excessivas tarefas de cada profissional são levadas em conta nesse momento.

Porém, a diretora reconhece que a escola toca nos temas em questão de modo informal. Isso acontece, segundo ela, através do atendimento dos professores, da

disponibilização dos documentos para os docentes (no caso do CBC, todos os professores receberam um exemplar do documento), das reuniões de conselho de classe, do planejamento anual e dos trabalhos coletivos realizados pela escola (desenvolvimento de projetos, atividades comuns etc.). Mais uma vez a diretora elogiou o trabalho da equipe, reforçando a ideia de que a escola conta com alguns professores que realizam um trabalho inovador e diferenciado e que, como diretora, apoia e incentiva a realização destas atividades que, muitas vezes, estimulam o surgimento e o desenvolvimento de outros projetos similares.

No que tange à dualidade entre PCNEM e CBC, a gestora afirmou que a escola prioriza o CBC, haja vista que houve um grande empenho da SEE e da Superintendência Regional para o cumprimento dessa orientação. Outro fator que é recorrente para que isso aconteça é o fato de que as avaliações externas da rede estadual são pautadas nas teses apresentadas no CBC. De acordo com a diretora, seria interessante que houvesse um alinhamento curricular no que diz respeito à política nacional, estadual e local (vestibular e PISM) para o Ensino Médio.

Diante do exposto, é possível inferir que, pelo que foi observado na escola, a grande maioria dos professores conhece e observa, ainda que parcialmente, as orientações curriculares nacionais. Isso porque os conceitos fundamentais destes documentos não são ignorados pelos professores e, além disso, são perseguidos por alguns em suas respectivas disciplinas.

1.5. A relação do Projeto Político-Pedagógico frente às orientações nacionais para o Ensino Médio

De acordo com Veiga (2008, p.12) o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento oficial, produzido pela escola, que norteia e fundamenta o que é feito na escola. Construído coletivamente, esse documento procura, ao analisar a realidade particular de cada instituição de ensino, elencar dificuldades, propor metas, realçar os pontos positivos e regimentar todo fazer pedagógico das escolas.

Como já foi dito anteriormente, o PPP da escola foi elaborado em 2008, mediante a aplicação de questionários para todos os professores da escola. Por meio desses questionários, os professores expressaram quais seriam os pontos fundamentais a serem contemplados no documento. A versão antiga também foi tomada como base para que o trabalho não começasse do zero. Além disso, várias obras foram consultadas (como se pode ver a seguir),

no intuito de enriquecer o texto. Depois de escutadas as opiniões dos professores, as supervisoras que trabalhavam na escola no período desta empreitada se responsabilizaram por redigir o documento, logo depois revisado pela direção, que o apresentou aos professores e comunidade escolar. Ao que parece, a recepção do documento foi boa e tranquila, haja vista que todos os professores, depois do documento pronto, sentiram-se contemplados em suas opiniões[27].

A atual versão do PPP da escola data de 12 de agosto de 2008, possui 62 páginas e estava de posse das supervisoras pedagógicas da escola, com acesso fácil, rápido e irrestrito a todos os professores. O próprio documento afirma que, no momento de sua elaboração, contou com a participação dos "especialistas, direção, professores, funcionários, alunos, pais e do colegiado".

O Projeto Pedagógico da escola contém, em seu índice, as seguintes informações: justificativa, missão da escola, filosofia, objetivos, identificação da escola (apresentando seu histórico), diagnóstico da escola (área de abrangência, fluxo escolar, situação sócio cultural do bairro, desempenho dos alunos), desenvolvimento pedagógico da escola (currículo, metodologia, organização das atividades, organização do tempo, classificação e reclassificação), espaço físico, metodologia, interdisciplinaridade, conteúdos trabalhados, projeto de intervenção pedagógica, planejamento de reuniões, projetos, plano de curso, conselho de classe, atividade extraclasse, uso da biblioteca, critérios de avaliação e promoção, articulação e integração dos profissionais com a comunidade, avaliação institucional, programação das atividades, normas disciplinares, critérios de escolha de turma, assistência ao aluno, administração e gestão escolar, avaliação e reprogramação da proposta pedagógica, participantes da proposta pedagógica e a bibliografia consultada.

O Projeto da escola em análise traz como referências o livro e os documentos: Proposta Pedagógica e o desafio da prática (da Prof. Nivalda Barbosa), a LDB e legislação vigente, os PCN, os CBC, o Regimento Escolar e os Livros de capacitação dos diretores – Pró Gestão (SEE). Aqui duas observações precisam ser feitas: ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, supõe-se que estejam contemplados tanto os do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio. Porém não existe nem nas referências nem no corpo do texto nenhuma citação direta às DCNEM nem ao PCNEM.

---

[27] Não se sabe se a recepção foi tranquila pelo fato do documento final ter, de fato, contemplado tudo que foi sugerido pelos professores ou se esses não receberam de forma ativa, crítica e consciente este documento. É possível que ele tenha sido apenas aprovado pelos docentes de forma apática e com indiferença.

Mesmo sem as citações, algumas teses centrais contidas nas DCNEM e avaliadas pelo ENEM aparecem escritas no texto. Além disso, seguindo as orientações das DCNEM, o texto procura conquistar a “construção e a coordenação do raciocínio, o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, constituindo esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.30).

Outro ponto que está plenamente em harmonia com as DCNEM e os PCNEM é a preocupação com a interdisciplinaridade, fundamentada e justificada no PPP da escola. De acordo com o documento, essa deve ser perseguida por todos os professores no esforço de realizar uma aproximação entre conteúdos e possibilitar, aos estudantes, um saber mais totalizador.

No que diz respeito ao currículo, o texto afirma que “os conteúdos programáticos são abordados de forma contextualizada, ressaltando a importância de cada componente curricular (CBC) para a vida do aluno e para o exercício da cidadania” (*Ibidem*, p. 12). É curioso que o PPP cita literalmente três conceitos que norteiam a organização curricular de acordo com as DCNEM, a saber: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, porém, o documento não deixa claro como isso acontece. Além disso, não há indícios concretos de que estes conceitos sejam trabalhados na prática dentro do ambiente escolar.

O Projeto Pedagógico da escola também cumpre as orientações nacionais para o Ensino Médio quando afirma que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas e sociais, que as linguagens são indispensáveis para a construção de conhecimentos, que a escola adota metodologias diversificadas que estimulam a reconstrução do conhecimento e mobilizam o raciocínio, a solução de problemas e outras competências cognitivas.

Além disso, o texto em análise afirma claramente que os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização são adotados na escola como estruturadores do currículo, conforme previsto pelas DCNEM e pelos PCNEM. Porém, novamente, não há referências de como isso é realizado pela escola nem indícios concretos de que isso aconteça na prática.

Quando cita a organização curricular da Base Nacional Comum, o documento em questão cita a divisão proposta pelas DCNEM (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias), porém o PPP não faz referência à forma de como esta organização será concretizada na prática. Ao contrário, o texto, em todo momento, sinaliza para a divisão da matriz curricular

em disciplinas isoladas. Não há, no texto, nenhuma citação para a Parte Diversificada do Currículo que, de acordo com as DCNEM, deve contemplar 25% da carga horária anual.

É visível que, na escola, há um esforço para garantir que os conteúdos sejam contextualizados, ou seja, vê-se que a contextualização é um objetivo perseguido pelos professores. Da mesma forma, é possível perceber que a interdisciplinaridade acaba acontecendo (de um modo informal) em alguns projetos e trabalhos realizados pela escola, porém, essa não é assumida, diretamente, como uma preocupação pedagógica, já que não existem espaços e momentos para que a interdisciplinaridade aconteça. Também não há divisão dos conteúdos de acordo com as três grandes áreas do conhecimento. Os professores trabalham isolados, seguindo, em sua maioria, as orientações dos livros didáticos e tendo, como grande preocupação, o cumprimento da matriz de referência contida no CBC (Conteúdo Básico Curricular do estado de Minas Gerais), a fim de que sejam cumpridas metas nas avaliações externas.

Vale ressaltar novamente que o fato das orientações das DCNEM e dos PCNEM não aparecerem no Projeto Pedagógico é sinal de um dado muito importante e indica que, no momento da elaboração deste documento, estas orientações não pareceram pertinentes para as pessoas que elaboraram a proposta e, consequentemente, para a vida da escola. Isso pode demonstrar descaso, falta de informação e não cumprimento das normas do MEC. Porém, quando aparecem referências às DCNEM e aos PCNEM no PPP de uma escola, é sinal que tais documentos foram, pelo menos, consultados no momento da elaboração da proposta pedagógica da escola, mostrando, por conseguinte, que estes textos não são desconhecidos.

É preciso aqui abrir um parêntese para citar os problemas que podem acontecer no momento da construção do PPP nas escolas. Visto por muitos como um instrumento burocrático e sem utilidade concreta (como já foi apresentado anteriormente quanto se discutiu a concepção dos professores sobre o Projeto Pedagógico), a elaboração deste documento gera, muitas vezes, desgaste e desinteresse nos profissionais que trabalham na escola. É muito comum a comunidade escolar designar apenas alguns de seus membros para redigir, de forma individual, o Projeto Pedagógico que, posteriormente, é aprovado por todos, mesmo sem o conhecimento necessário daquilo que ele contempla. Neste caso, geralmente os supervisores constroem um texto de forma isolada, e depois esse, para evitar maiores esforços, é aprovado por todos.

Em outros casos, é possível identificar escolas que, para reduzir os “transtornos” gerados na elaboração de uma nova proposta pedagógica, “reciclam” o PPP que foi construído há anos. Assim, o Projeto antigo é impresso e reeditado, sem nenhuma revisão ou atualização.

Quando se age desta maneira, percebe-se que este documento (o PPP) não funciona como orientador e direcionador do fazer pedagógico da escola, mas apenas para satisfazer exigências legais. Com o advento da internet, corre-se o risco também de uma escola copiar o PPP de outra, excluindo, assim, o caráter individual de cada instituição. Quando isso é feito, a identidade da escola, os problemas específicos daquela comunidade, as metas próprias de cada unidade escolar são negligenciados e não observados, gerando, também, grandes prejuízos a todos os membros da comunidade escolar.

Fechando o parêntese, é possível observar que, não obstante os muitos problemas que podem acontecer no momento da construção do PPP, ainda corre-se o risco de que um projeto bem elaborado não seja aproveitado pela escola em seu dia a dia. Em outras palavras, é possível dizer que um PPP pode ser construído da melhor forma possível, dentro de um espírito democrático cuja participação de todos os membros da comunidade escolar foi considerada, e esse não ser usado nem consultado pelos profissionais que trabalham na escola.

Diante disso, algumas considerações devem ser feitas aqui: a primeira delas é que uma escola pode contemplar as orientações oficiais do MEC em seu PPP e, no seu dia a dia, não segui-las, e que o contrário também pode acontecer: a escola pode seguir estas orientações sem, contudo, contemplá-las em seu planejamento oficial. Considerando que, apesar de possíveis e reais, tanto o primeiro quanto o segundo caso descritos estão em desacordo com a situação ideal, eles serão desconsiderados. Isso porque acredita-se que, no momento em que toda a comunidade escolar direciona seus esforços para construir coletivamente seu Projeto Político Pedagógico, essa provavelmente irá se preocupar também em realizá-lo na prática docente. Supõe-se, portanto, que, se no momento da construção do PPP a escola considera os princípios expressos nas DCNEM e nos PCNEM, esses, ainda que com limitações, aparecerão no dia a dia dos docentes e estudantes.

Por fim, vale dizer sobre a importância de cada escola buscar aplicar, dentro de sua realidade particular, as orientações oficiais do MEC para cada nível de ensino e, no caso específico desta pesquisa, para o Ensino Médio. Isso porque, além de estar em conformidade com as orientações nacionais, a escola estará buscando, também, oferecer aos seus alunos uma formação em consonância com aquilo que o país espera. Outro fator importante é que, com o surgimento e a reformulação do ENEM (que atualmente possibilita, inclusive, o ingresso no Ensino Superior), a escola que aplica as DCNEM e os PCNEM em seus respectivos PPP, terá maiores chances de possibilitar aos seus estudantes o sucesso neste exame, que busca avaliar as competências e habilidades descritas pelos documentos supracitados.

1.6. A figura do gestor como protagonista da trama

Dentro do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de uma escola a figura do gestor surge com destaque. Isso porque ele é o responsável por fomentar a discussão no interior na escola, criando espaços para que todos os membros da comunidade escolar sejam ouvidos (garantindo uma dimensão democrática ao processo), para que eles participem e, sobretudo, zelando para que as orientações deste documento estejam em sintonia com as diretrizes nacionais.

Para que isso aconteça, o gestor deverá se preocupar com alguns fatores. Em primeiro lugar, ele precisa formar e capacitar a escola para construir este documento. Este dado faz com que seja realizada, necessariamente, uma conscientização de todos os membros da comunidade escolar sobre a importância da participação coletiva na construção do PPP.

É do gestor a responsabilidade de criar espaços que possibilitem o diálogo entre os diferentes segmentos da escola. Isso porque é através de diálogo produtivo e eficaz que este documento será produzido. O gestor deverá, também, em primeiro lugar, conhecer para, a partir disso, fazer com que todos os membros da escola conheçam as orientações oficiais que o MEC estabelece para a educação brasileira.

Caberá também ao gestor identificar os problemas e dificuldades que existem dentro de sua escola, de sua equipe e buscar meios para solucioná-los, levando em conta as condições específicas de cada escola e de cada profissional. Logo em seguida, ele deverá observar a realidade que está sob sua responsabilidade, a fim de que possa compará-la com as orientações oficiais e trilhar caminhos para implantar, em sua escola, as diretrizes propostas.

Nesse sentido, dentro do tema proposto, o gestor escolar tem a responsabilidade de conduzir todo processo relacionado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, desde os debates iniciais, passando pela sua construção/redação, até sua efetiva implantação e posterior avaliação. Reafirma-se novamente que é dele (do gestor) a responsabilidade primeira em conduzir o PPP da escola a fim de que este possa estar em sintonia com as orientações oficiais.

E, como já foi dito, o trabalho não se encerra aí. Depois de pronto, o gestor deverá zelar para que o PPP (que foi elaborado coletivamente) possa ser assumido e cumprido por todos os profissionais ligados à escola. Aqui se sinaliza para o processo de implantação do projeto pedagógico da escola. Cabe ao gestor apresentá-lo a toda comunidade, ressaltando o

esforço de todos os envolvidos no processo, para que o texto possa trazer importantes contribuições e avanços na escola. Vale lembrar que, a partir do momento que a dimensão coletiva do Projeto é ressaltada, maiores serão as chances de que ele seja bem recebido por pais, alunos, professores e funcionários.

Para que a implantação aconteça de forma satisfatória, este documento deverá estar sempre ao alcance de todos e ser usado nos momentos fundamentais da vida escolar. Aqui vale ressaltar a importância do supervisor escolar que, juntamente com o diretor, precisa criar condições para que o que foi proposto no texto do PPP seja cumprido por todos na escola. Neste sentido, é preciso dizer que o gestor não precisa (e não deve) fazer tudo sozinho. Delegar funções e compartilhar responsabilidades sempre contribui para o crescimento da comunidade escolar como um todo, fazendo com que a gestão escolar não seja centralizada, mas, pelo contrário, participativa e democrática.

No caso específico da escola analisada, outro ponto que já foi dito, mas que merece ser destacado novamente, é a confiança que toda a comunidade escolar (professores, supervisores, funcionários, alunos e pais) tem na atual diretora. Fruto de um longo trabalho, atualmente a diretora se mostra como uma pessoa capaz de coordenar e gerir todo o trabalho na escola, tanto a parte administrativa quanto a parte pedagógica. Possui também um fácil acesso a todos os grupos que atualmente se encontram na escola. Preocupada com as relações criadas e geradas no ambiente escolar, a gestora sabe equilibrar o discurso oficial de autoridade, aliado ao seu cargo de chefia, com uma fala flexível e acolhedora de companheira de trabalho.

Contudo, acredita-se que a gestão escolar poderia propiciar ainda mais espaços para o diálogo e o estudo das orientações oficiais. É claro que convocar um número excessivo de reuniões num período extra ao já cumprido pelos docentes poderia ser prejudicial e desmotivador. Porém, acredita-se que outros meios podem surgir para que a escola consiga resultados ainda melhores e possa aplicar, de modo pleno, as orientações nacionais. Isso realça ainda mais a dimensão desafiante e inovadora que um gestor escolar precisa ter ao ocupar esta função.

Como exemplo dos desafios que ainda devem ser superados, é possível citar a implantação de uma cultura da interdisciplinaridade no Ensino Médio, melhorar a organização curricular dentro das áreas temáticas propostas pelos PCNEM, facilitar contextualização dos conteúdos e a gradativa superação da visão exageradamente acadêmica da escola. Outro ponto que merece ser pensado é na avaliação que os alunos fazem do ambiente escolar. Como já mencionado, muitos professores se queixaram da falta de interesse e motivação dos

estudantes. Por outro lado, vários estudantes também se queixaram da falta de aplicabilidade dos conteúdos estudados. Frente a isso, seria interessante que a gestão escolar pudesse, no momento da construção do novo PPP, levar em conta todas estas visões a fim de construir um documento mais direcionado à superação desta crítica comum entre docentes e discentes.

Tal problema poderia ser menor caso a comunidade escolar (pais e estudantes) tivesse participado da elaboração do Projeto Político-Pedagógico. É claro que existem muitas dificuldades para que isso ocorra, porém, é de responsabilidade do gestor garantir que o processo ocorra de forma democrática e transparente. Um documento produzido coletivamente tende a ser mais bem assimilado e aplicado pela coletividade que o produziu.

A realização de projetos pelos professores (algo que já acontece na instituição estudada) pode ser ainda mais estimulada pela direção. Até porque, pelo que se observa, os alunos apresentam maior interesse pela participação nestes, o que resulta num maior aproveitamento e desenvolvimento escolar.

Vale dizer, também, que novos métodos e alternativas inovadoras podem surgir dentro da escola no sentido de despertar toda a comunidade escolar para vivenciar e aplicar as diretrizes expressas em seu Projeto Pedagógico. É importante lembrar que existe uma previsão para que em 2012 o PPP seja revisado e reconstruído. Para isso, faz-se mister uma avaliação de todo o caminho percorrido nos últimos quatro anos, a fim de que os próximos anos sejam trilhados com um aproveitamento ainda maior, no intuito de conquistar resultados ainda mais eficazes.

Pensando sob a ótica da gestão educacional, é possível perceber que melhorar o desempenho de uma escola no ENEM ainda é um grande desafio. Isso porque, a partir do momento em que as orientações nacionais são cumpridas nas escolas, espera-se que elas resultem em um desempenho melhor neste exame. Isso porque, como já exposto anteriormente, esta prova busca avaliar se as metas previstas pelas DCNEM e os PCNEM foram alcançadas pelas escolas, através do desenvolvimento de habilidades e competências específicas nos estudantes ao final da escolaridade básica.

De acordo com a reportagem de Goulart (2011a), das 100 escolas com melhor desempenho no ENEM 2010, 87 pertencem à rede privada. Além disso, das escolas públicas com melhor desempenho, nenhuma pertence à rede estadual mineira. A grande maioria são colégios de aplicação (ligados à universidade federais), escolas técnicas ou colégios militares. Para reforçar ainda o problema, as 100 escolas com pior desempenho no mesmo exame pertencem à rede pública de ensino.

A mesma autora em outra reportagem (idem, 2011b, p.1) sinaliza para outro problema:

> em média, 70,4% dos estudantes de escolas privadas compareceram ao exame. Entre as unidades públicas, a taxa foi de 38,07%. A primeira supera a segunda em 85%. Os dados mostram que das 6.689 escolas privadas representadas por candidatos no Enem de 2010, 52% registraram alta participação de estudantes – o que significa que ao menos 75% de seus alunos compareceram à avaliação. Na rede pública, a situação foi oposta: apenas 6% das 17.211 escolas atingiram tal índice. Na outra extremidade, a das instituições que registraram baixa participação de alunos, apenas 6% das escolas privadas tiveram 25% ou menos de seus estudantes na prova; entre as públicas, a taxa foi cinco vezes superior, chegando a 30%. Olhando de outra forma: na rede privada, 68% dos estudantes são oriundos de unidades de ensino que registraram alta participação. Na rede pública, a cifra é cinco vezes inferior: só 12% dos alunos estavam em instituições que levaram ao menos 75% de seus estudantes ao Enem 2010.

Diante disso, o que aparece para os gestores das escolas públicas de ensino médio é um desafio muito grande: aumentar o aproveitamento de seus estudantes no ENEM e estimular uma maior taxa de participação deles no exame (que, para alunos da rede pública é gratuito!). A própria reportagem citada afirma claramente que este problema da educação pública está relacionado ao gestor (*ibidem*, p.2):

> O que difere as duas redes, a pública e a privada, é a gestão do ensino. Existe uma presença maior dos diretores e professores na vida do aluno no setor particular: são eles que incentivam o estudante e o acompanham desde a inscrição até a realização de provas.

1.7. Analisando os resultados da escola

Diante de tudo que foi exposto, é possível observar que algumas dificuldades ainda são enfrentadas para aplicar, de forma plena, todas as orientações nacionais. Através da análise dos planejamentos anuais dos professores é comum perceber a repetição e reprodução de práticas pedagógicas de anos passados, criando, por consequência, um espaço que não acompanha as novas orientações para o Ensino Médio no Brasil. A análise dos planejamentos citados deixa claro que, em alguns casos, os docentes orientam seu trabalho por um planejamento antigo e ultrapassado, sem inovação, aplicando as mesmas atividades com frequência (e desconsiderando a realidade vivida pelos alunos da escola).

As propostas oficiais trazidas pelas DCNEM e pelos PCNEM ainda não são uma realidade para todos os docentes. Isso pode ser confirmado quando a grande parte dos professores opta por trabalhar suas disciplinas de forma isolada ao invés de buscar um trabalho interdisciplinar. Muitas vezes, matérias que trabalham com conteúdos muito próximos não dialogam entre si e, inevitavelmente, fornecem um saber fragmentado e

seccionado. O próprio conceito de interdisciplinaridade, na prática, ainda não parece claro para todos os profissionais ligados à educação.

O currículo enciclopédico e exageradamente acadêmico ainda é uma preocupação de muitos docentes. Existem casos de professores que, sob o pretexto de alcançar altos índices de aprovação em vestibulares, seguem como roteiro programas de determinados processos de seleção para Universidades Federais. Este quadro, porém, tende a ser superado quando as principais universidades federais que estão próximas à cidade de Juiz de Fora optaram, nos últimos tempos, pela utilização exclusiva da nota do ENEM em detrimento do convencional vestibular, que tende a ser superado e abandonado[28]. Há também quem faça a escolha de trabalhar seguindo um livro didático (como foi possível concluir através da análise dos dados do questionário aplicado junto aos professores), usando como justificativa para isso a facilitação do trabalho e a boa qualidade dos livros disponibilizados pelo Governo Federal.

Longe de tentar avaliar os programas analíticos dos vestibulares ou os livros didáticos, é interessante observar que seguir apenas estas orientações para a organização curricular de determinada disciplina é uma perda para qualquer instituição de ensino. Isso porque escolas cuja preocupação exclusiva é possibilitar o ingresso de seus alunos no ensino superior ou cumprir todas as unidades de um livro didático acabam oferecendo um currículo descontextualizado, que não contempla a diversidade e que dificulta a construção de um saber mais global. (DOMINGUES, 2000, p. 73). Faz-se necessário também refletir que os livros didáticos são disponibilizados para todo o território nacional, o que torna ainda mais complexo o desenvolvimento de conteúdos regionais e mais próximos à realidade local dos estudantes.

Outro fator preocupante no que toca à aplicação das DCNEM e dos PCNEM pelas escolas é o fato delas não focarem suas atividades no desenvolvimento de habilidades e competências. Em grande parte dos casos, ainda prevalece a velha e já superada pedagogia da repetição e memorização em detrimento de um saber mais crítico, reflexivo e autônomo[29]. Isso faz com que o estudante seja visto apenas como um coadjuvante no processo pedagógico e não, como está previsto nas DCNEM e nos PCNEM, como centro e protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem.

---

[28] Vale ressaltar que a partir do ano de 2012 a Universidade Federal de Juiz de Fora irá usar a nota do Enem em substituição ao vestibular como forma de seleção para o ingresso no ensino superior.

[29] Apesar dos dados obtidos com o questionário que foi aplicado apontarem uma preocupação dos professores com a formação de habilidades e competências, pelo que se pode observar, na prática, mediante a conversa com alunos e professores, o sistema de avaliação, a preparação das aulas e os valores que fundamentam o fazer didático dos docentes sofreu pouca alteração.

Outro ponto a ser considerado é a dificuldade em conjugar a base nacional comum com a parte diversificada do currículo (75% e 25% do currículo escolar, respectivamente)[30], gerando ainda mais problemas de contextualização. Além disso, um currículo escolar que não se preocupa em oferecer uma parte diversificada se torna pobre e formatado, haja vista que exclui toda possibilidade de garantir, naquilo que se trabalha na escola, uma identidade própria da região ou da instituição de ensino. Neste sentido, faz-se mister dizer que a escola em questão não possui estrutura (nem física nem de recursos humanos) para que a parte diversificada do currículo seja desenvolvida no espaço escolar, o que demanda uma parceria com outras instituições.

As habilidades para o pleno exercício da cidadania, o desenvolvimento e a compreensão dos valores morais, a preparação para o mundo do trabalho, a aquisição de competências necessárias para continuar aprendendo parecem ficar em segundo plano.

Não obstante a estas dificuldades, é possível observar pontos fundamentais das DCNEM e dos PCNEM na escola. A primeira delas é o fato de que o PPP, como já foi dito, cita os pontos fundamentais dos documentos oficiais que norteiam a reforma curricular do Ensino Médio. Outro fator importante é que grande parte dos professores, a supervisora e a diretora concordam com a importância deste documento e citam os vários esforços da escola para cumpri-lo.

Os muitos projetos desenvolvidos na escola, com uma ênfase especial no projeto de educação ambiental, são iniciativas que possibilitam a interdisciplinaridade, ainda que de forma tímida. Sobre isso vale a pena dizer que os projetos realizados pelos professores são exitosos, na maioria das vezes, por conta, prioritariamente, do bom clima de trabalho e convivência que existe na escola. A amizade entre os professores é causadora, em algumas situações isoladas, de um trabalho coletivo e interdisciplinar[31] em algumas situações específicas da escola. Isso mostra que o critério para convidar professores para a participação nestes projetos é fundado na afinidade de relacionamento entre os docentes e não na afinidade e proximidade de conteúdos, que seria a situação mais aconselhável. É preciso destacar também aqui o grande e irrestrito apoio da direção aos projetos desenvolvidos na escola.

A Feira de Ciências, realizada anualmente no Ensino Fundamental e Médio, é um belo projeto realizado pela escola. O envolvimento dos alunos e dos professores produz resultados positivos, como o fato de projetos e experimentos desenvolvidos pelos alunos serem premiados pela Universidade Federal de Juiz de Fora com bolsas de iniciação científica. Na

---

[30] Cf. BRASIL, 1998, p. 50.
[31] O conceito de interdisciplinaridade será conceituado e problematizado no próximo capítulo deste trabalho.

mesma linha, a escola realiza projetos de estímulo à leitura (balaios de leitura, varal de poesias, entre outros), debates em Cafés Filosóficos, projeções de filmes seguidos de debates, idas ao teatro, cinema e outras atividades que procuram valorizar as mais diferentes manifestações humanas.

O uso de vários recursos didáticos, múltiplas formas de avaliação, métodos pedagógicos pautados pela diversidade estão presentes no dia a dia da escola e podem contribuir para que pontos importantes dos PCNEM, como a contextualização, o protagonismo do aluno, entre outros, sejam facilitados e implantados na escola. Dessa forma, trabalha-se mais uma vez com a hipótese de que a escola cria meios informais para que o trabalho possa ser desenvolvido dentro das expectativas oficiais. É possível pensar que os professores já tenham internalizado estas orientações e que, por conta disso, já estejam acostumados com o trabalho dentro das normas propostas. Assim, acredita-se que toda a equipe escolar busque, de forma inconsciente, o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos.

O fato de a escola ter professores experientes e bem capacitados também contribui para o sucesso. Além disso, a questão dos professores estarem na escola já há mais tempo faz com que estes criem uma empatia e identidade com o local de trabalho e possam acompanhar os alunos por mais tempo, além de participarem do desenvolvimento de projetos em longo prazo e criarem uma consciência de pertencimento e participação mais ativa e consciente dentro do dia a dia da escola.

O que também pode explicar o êxito da escola no ENEM 2010 é o fato de que ela conta, dentre os alunos que participaram da avaliação, alguns que têm condições sociais e culturais que possibilitaram um melhor desempenho no exame. Assim, frente a baixa taxa de participação da escola no ENEM 2010 (39%), é plausível pensar que participaram do exame os alunos que se sentiam mais bem preparados para fazê-lo.

A localização privilegiada da escola também pode explicar este resultado. Isso porque, por estar localizada num bairro de destaque na cidade, a escola atrai profissionais mais experientes e mais qualificados, haja vista que são muitos os professores que gostariam de trabalhar na instituição analisada. Assim, de acordo com os parâmetros legais, professores com mais tempo de serviço terão preferência na escolha do local de trabalho. Isso também faz com que os professores que já trabalham na escola se mantenham nela por muito tempo, diminuindo a taxa de rotatividade.

No entanto, o mesmo resultado (avaliado como positivo em comparação com as outras instituições) pode ser visto como um convite para propiciar a reformulação da matriz

curricular da escola. Isso porque, diante das instituições privadas[32], a escola ainda se encontra em posição desfavorável. Além disso, outro ponto que deve ser analisado (e que já foi citado nesta pesquisa) é a baixa taxa de participação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio.

A gestão escolar que, no caso da escola analisada, conduz a escola de forma aparentemente tranquila[33], deve ter força suficiente para organizar uma discussão produtiva e participativa em torno da elaboração do PPP, visando sua futura aplicação. Ela deve perceber que, não obstante o bom desempenho no ENEM de 2010, ainda há um longo caminho a ser percorrido, várias reformas ainda precisam ser realizadas, novos desafios devem ser vencidos tendo em vista uma melhoria ainda maior na qualidade da educação oferecida pela escola. Além destes desafios, faz-se necessário também que a gestão se preocupe, prioritariamente, com a plena implantação dos PCNEM (em harmonia com os CBC) e a adoção do PPP como um instrumento de autonomia, democracia e identidade da escola e não como uma simples exigência burocrática.

[32] Não é objetivo desta pesquisa comparar a rede pública com a rede privada de educação, haja vista que muitos fatores exercem influência nesta relação. No entanto, esta comparação foi realizada neste momento no intuito de mostrar que a escola analisada pode oferecer uma educação de melhor qualidade e almejar resultados ainda mais satisfatórios nas próximas avaliações do ENEM.

[33] A ideia de uma gestão linear, sem conflitos é, no mínimo, questionável e preocupante. Isso porque, quando há uma gestão democrática, há conflitos e disputas pelo poder. Em casos como esses, é papel do gestor gerenciar estes conflitos. Para isso, é preciso utilizar da diversidade de opiniões e práticas numa unidade de objetivos comuns. Em outras palavras, o gestor deve conseguir que as diferentes posições e experiências dos diversos professores e demais membros da comunidade escolar sejam usadas a favor de um projeto comum e mais abrangente (o projeto da escola).

2. A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ANALISANDO O CASO A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO

O segundo capítulo do presente Plano de Ação Escolar terá como objetivo realizar uma análise crítica da realidade específica da escola em análise, através do caso descrito e dos fundamentos dos textos oficiais e da literatura científica. Para isso, recorda-se que a preocupação central deste texto é investigar a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no intuito de analisar qual o papel do gestor escolar nesta tarefa.

Antes de qualquer relação, é preciso perceber que as políticas de reforma curricular do Ensino Médio não foram implementadas de forma satisfatória na escola analisada. Isso sugere que o resultado positivo alcançado por ela no Enem 2010 pode ser questionado[34]. A tese de que a escola em análise não implementou plenamente as políticas de reforma do Ensino Médio se comprova mediante a análise das respostas dos professores, as entrevistas realizadas com a direção e a supervisão e a observação da realidade local. Isso se confirma ainda mais mediante a reprodução, pelos professores, de métodos antigos (como a mera repetição e memorização de conteúdos, o uso exclusivo de aulas expositivas, entre outros), o desconhecimento com relação aos pontos fundamentais da reforma.

Vale dizer que tal diagnóstico foi desenvolvido tomando como base a atuação da gestão escolar no estabelecimento em questão. Nesse sentido, parte-se do princípio que a gestora da escola deveria ter realizado um trabalho com a comunidade escolar tendo em vista a implementação da reforma curricular do Ensino Médio na escola.

Frente a isso, surgem algumas hipóteses que serão trabalhadas nesta seção e que foram construídas a partir do caso descrito no primeiro capítulo. A primeira delas é que não foi realizada, na escola em questão, uma intervenção pedagógica clara e eficaz por parte da gestão escolar (tanto da diretora quanto da supervisora) no que diz respeito às políticas de implementação da reforma curricular do Ensino Médio. Isso pode ser

[34] Como já foi dito, analisar o resultado de uma escola em uma única avaliação não permite afirmar que tal escola obteve um desempenho positivo ou negativo. Para isso acontecer, faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento da mesma escola nesta avaliação em vários anos diferentes e subsequentes a fim de traçar uma comparação dos resultados do estabelecimento de ensino ao longo do tempo.

comprovado quando se percebe que houve uma queixa por parte dos professores quanto à não realização de reuniões de formação e planejamento na escola. A grande parte dos professores não conhece totalmente os documentos em questão. A observação do cotidiano escolar revela que a práxis pedagógica da escola ainda se pauta em princípios diferentes dos propostos pelos documentos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, apesar de citar alguns pontos fundamentais desses documentos, não descreve como isso acontece de forma concreta na escola.

Outra hipótese que surge como consequência desta primeira está relacionada especificamente ao perfil da gestão escolar e procura responder à seguinte questão: por que a direção não implementou esta reforma? Muitas são as respostas possíveis para esta questão, como: as ações da gestão estarem mais relacionadas com a dimensão administrativo-burocrática do que com a dimensão pedagógica, o fato da formação de gestores realizada pelo Estado não ser capaz de garantir que o gestor tenha condições de implementar a mudança, entre outras. Além disso, vale destacar aqui que a falta de diálogo entre a direção e a supervisão escolar é outro fator que pode dificultar ainda mais a realização de intervenções pedagógicas na escola.

A terceira hipótese está relacionada ao trabalho dos docentes na escola. Pelo que se percebe, os professores não modificaram suas práticas pedagógicas com a publicação dos documentos. Isso pode ser causado pelo fato da escola não oferecer uma estrutura adequada, a falta de formação dos professores (tanto formação inicial quanto formação continuada), a falta de motivação para realizar as mudanças (relacionada com a precarização das condições de trabalho dos professores), o desinteresse dos alunos e, sobretudo, à falta de uma identidade pedagógica da escola, situação que dificulta um trabalho comum e colaborativo entre os professores.

As hipóteses supracitadas serão trabalhadas, como já foi dito, através de análises comparativas com outras situações semelhantes e com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Para isso, o presente capítulo será dividido em três partes subsequentes. A primeira delas diz respeito à questão do currículo. Nesta seção será apresentada uma breve discussão sobre o currículo, relacionando-a com os pontos fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Tal comparação é necessária pois os PCNEM podem ser vistos como um modelo curricular a ser seguido pelas escolas. O objetivo desta seção é analisar a organização curricular da escola a fim de realizar uma comparação com aquilo que é prescrito nos documentos oficiais.

A segunda seção tem como objetivo analisar como a política de reforma curricular proposta pelo Ministério chega à escola em questão. Para isso, será realizado um breve relato de como estes documentos foram construídos e como a comunidade os recebeu. Serão apresentadas algumas críticas feitas aos PCNEM e as idéias / ideologias vinculadas a esta reforma. Esta seção também irá analisar como a escola pesquisada recebe e acolhe estas orientações. Para isso, serão feitas algumas considerações sobre como os pontos fundamentais da reforma aparecem no Projeto Pedagógico da escola.

A terceira e última seção irá tratar o ponto central desta pesquisa: a postura da gestão na escola analisada frente à implementação da política estudada. Neste caso, será realizada uma pequena recapitulação sobre as atribuições do gestor no sentido de entender quais destas atribuições são realizadas pela diretora escolar e quais ainda não foram conquistadas. Há o objetivo também de tentar entender os motivos que dificultam a implementação da política na escola, o perfil do gestor real frente ao perfil esperado e o déficit existente na formação de gestores. Por fim, serão apresentadas algumas práticas e caminhos que são indicados em algumas pesquisas no que toca ao problema da gestão escolar.

2.1. As questões sobre o currículo na escola analisada:

A primeira seção deste capítulo será dedicada a uma reflexão sobre a questão do currículo implementado na escola em análise, mediante a retomada de alguns dados relacionados a este tema levantados no primeiro capítulo desta pesquisa, a fim de que esses sejam comparados com outras realidades. Sendo assim, pelo que foi observado na escola, não é realizada, em nenhum momento do ano letivo, uma discussão aprofundada sobre o currículo adotado pelos professores.

Como já foi exposto, a maioria dos docentes da escola em análise sempre fundamentou sua práxis pedagógica na organização curricular dos livros didáticos adotados e também nos programas dos vestibulares. Com o advento dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) da rede estadual de Minas Gerais, os professores começaram a

se preocupar com este documento também. No entanto, ao que parece, a discussão sobre a importância do currículo é periférica ou inexistente na escola[35].

Vários autores sinalizam para a importância do currículo e de sua adequada compreensão dentro do contexto escolar. Arroyo (2007, p. 20) destaca a grande importância das temáticas ligadas ao currículo ao lançar a hipótese de que a atual crise escolar está intimamente relacionada com o problema curricular. Nesse caso, conclui-se sobre a importância e a centralidade desta temática para o sucesso das instituições escolares. Além disso, é preciso observar que o currículo é de central importância para compreender a educação como um todo. Sobre este assunto, Moreira e Candau (2007, p. 19), afirmam:

> Julgamos importante ressaltar que qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar [...] É por intermédio do currículo que as coisas acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola.

Ainda sobre a importância do currículo, é válido citar o texto de Lopes (2004, p. 110) quando afirma que "o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro". Tal importância do currículo está relacionada com o fato de que ele discute assuntos de densa importância dentro da escola, como a questão do conhecimento, da verdade, do poder e da identidade (GOMES, 2007, p. 23). Além disso, é interessante ressaltar que o currículo escolar é responsável por promover o processo de humanização[36] do ser humano. Diante das ideias elencadas até aqui, pode-se acreditar que a escola em questão ainda não realiza uma discussão curricular eficaz, prioritária e compatível com a importância do tema dentro da vida da escola. Isso pode ser observado quando o texto do Projeto Pedagógico não prioriza a discussão curricular na escola, quando não se observa a realização de reuniões periódicas de planejamento nem de avaliação.

No entanto, o que é currículo? Como este importante instrumento da realidade escolar pode ser definido? A pesquisa de Castro (2007, p. 7), esclarece o sentido do termo a partir de sua etimologia:

---

[35] Os dados que comprovam estas observações podem ser revisitados no primeiro capítulo deste trabalho e foram obtidos através das entrevistas realizadas com a diretora e a supervisora da escola, além do questionário aplicado aos professores do Ensino Médio.

[36] A humanização do ser humano, termo usado por LIMA, 2007, p. 18 se refere ao "desenvolvimento cultural da espécie".

> O currículo, derivado do étimo latino *currere* é, antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo, deslocando-se o seu significado de pista de corrida, para o ato de percorrê-la [...] O currículo corresponde a um conjunto de intenções situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significado social e historicamente válidos.

Ainda sobre este problema, Moreira e Candau (2007, p. 17-8) apresentam uma definição de currículo mais próxima do cotidiano escolar:

> À palavra currículo associam-se distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemonicamente em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O currículo está, portanto, relacionado aos conhecimentos escolares, aos procedimentos, às relações existentes no cenário escolar, às transformações que se deseja produzir e às técnicas usadas para isso. Numa visão mais pautada na questão organizacional, "o currículo constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola" (LÜCK, 2009, p. 98). Moreira (2001, p. 45) afirma que tudo que acontece na escola é currículo.

Numa perspectiva mais prescritiva, o documento dos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 29) afirma que:

> O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Refletindo sobre o currículo proposto pelos Parâmetros para o Ensino Médio, Castro e Tiezzi (2004, p. 128) afirmam que:

> Os Parâmetros propõem um currículo da educação média que se torne responsável pela formação geral do aluno, atribua significado ao conhecimento escolar e estimule o desenvolvimento das competências afetivas e cognitivas, como as capacidades de pesquisar, raciocinar, argumentar, trabalhar em grupo, desenvolver valores éticos – como a tolerância, a generosidade, o respeito ao outro –, ser criativo e aprender a

> aprender continuamente, por meio de um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado, não compartimentalizado e não baseado na quantidade de informações e no simples exercício de memorização.

Diante do exposto, o que se observa é que, conforme anunciado na primeira hipótese desta seção, o currículo da escola analisada não foi conscientemente pensado e planejado tendo em vista a formação de determinado tipo de cidadão. O que se observa é que os estudantes da escola em questão não são protagonistas da sua formação escolar, permanecem indiferentes ao conteúdo ministrado, não relacionam o que é estudado com a realidade concreta de cada um, não possuem perspectivas futuras para depois do Ensino Médio. Sendo assim, percebe-se que, enquanto os documentos oficiais preveem a formação de um sujeito crítico, consciente, reflexivo e participativo, a escola forma outro tipo de cidadão.

Isso reforça ainda mais a ideia de que reforma do Ensino Médio chega à escola analisada de forma acidental e não planejada. Isso quer dizer que os professores da escola não estão atentos para o fato de que o currículo escolar (entendido tanto em sentido mais amplo quanto em sentido mais restrito) é um instrumento que está relacionado à uma determinada intenção, haja vista que tenderá a produzir determinado tipo de sujeito.[37] Em outras palavras, é possível perceber que os professores da escola analisada concebem o currículo apenas como um mero esquema onde os conteúdos são ordenados e arranjados. A relação entre o currículo ensinado e o tipo de aluno produzido é essencial para se entender esta dinâmica central da educação.

Sobre isso é possível dizer que não é claro nem para os professores e nem para os alunos da escola analisada qual tipo de cidadão que o currículo vigente na escola intenta formar. As escolhas que precisam ser feitas dentro da perspectiva de realizar

---

[37] Construído este percurso explicativo sobre a questão do currículo do Ensino Médio, é preciso refletir sobre a questão das reformas curriculares. Sobre isso é preciso pensar que todas as políticas reformistas do currículo são implementadas no sentido de aproximar a educação das demandas concretas da sociedade de cada época. Neste sentido, em outras palavras, é possível afirmar que toda reforma curricular procura ser uma atualização da educação, no sentido de que toda política curricular é uma política cultural, já que o currículo é fruto de uma seleção da cultura (LOPES, 2004, p. 111). É claro que toda reforma educacional, por estar ligada a uma questão de poder, possui uma origem política. E como ações políticas, muitas vezes estão marcadas pelas limitações da alternância de partidos no poder. Domingues (2000, p. 64), refletindo sobre o insucesso de algumas reformas curriculares brasileiras, faz menção à questão política quando afirma que as políticas de currículo no Brasil são mais caracterizadas como programas de governo (com início e fim determinado pelos mandatos) do que como questões de Estado. Tal crítica gera, segundo o autor, um descrédito por parte dos professores às políticas que não se consolidam pós mudanças políticas. Contrariando esta visão, o artigo de Lopes (2004. p. 115) sinaliza para o fato de que não houve, no Brasil, ruptura entre as políticas educacionais do governo Lula com as do governo Fernando Henrique Cardoso.

uma seleção dos conteúdos curriculares (e culturais) não é realizada. Sendo assim, pode-se dizer que não existe uma intenção clara dentro do processo de formação educacional dos estudantes. Em outras palavras, diante do caso descrito, é possível pensar que a escola não sabe para onde tem caminhado ou até mesmo que cada professor caminha para uma direção diferente.

Avançando um pouco mais na compreensão acerca do currículo é importante refletir um pouco sobre o processo de construção do mesmo. Para isso, dois fatores importantes devem ser observados. Em primeiro lugar, é preciso pensar que o currículo é construído para a escola. Neste caso, observa-se o trabalho das instituições oficiais como o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, organismos internacionais como a UNESCO, entre outros. Além disso, pesquisadores, professores de instituições de ensino superior e intelectuais ligados ao campo da educação também contribuem para a construção do currículo para a escola. Vale dizer também que esta produção do currículo sofre interferências de ideologias políticas e de segmentos da sociedade organizada, como as organizações ligadas ao mundo do trabalho, do mercado e da economia.

Em segundo lugar o currículo é produzido pela escola. Isso quer dizer que, não obstante as orientações nacionais contidas nos documentos oficiais que são publicados, as demandas da sociedade e as influências citadas no parágrafo anterior, a escola dá sentido àquilo que lhe é apresentado. Dito de outra forma, ao receber determinada orientação e procurar contextualizá-la de acordo com sua realidade, a escola interpreta e re-significa esta norma.

A reflexão deste trabalho está relacionada a este segundo momento, que deve acontecer dentro da escola. É interessante ressaltar que esta re-significação e as reinterpretações acontecem desde o momento da produção das políticas[38], conforme cita Lopes, 2006, p. 40:

> As reinterpretações se dão no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países, no momento em que escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e ainda no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência.

[38] Sobre as influências no processo de produção de políticas curriculares, Lopes, 2004, p. 112 citando Stephen Ball, afirma que existem três contextos políticos que interferem nas ações de reforma: o contexto da influência (onde as definições políticas são iniciadas e os discursos construídos), o contexto de produção dos textos das definições políticas (relacionado ao poder central propriamente dito) e o contexto da prática (espaço onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas).

Este fenômeno também acontece no âmbito das escolas e está relacionado às transformações que as políticas podem sofrer no momento de sua implementação. As causas para isso são explicadas pela mesma autora: "os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, ainda que estejam sempre buscando limitar essas possíveis leituras" (Idem, 2004, p. 114).

Sobre este mesmo tema é possível citar a argumentação de Teixeira e Lessa (2006, p. 200)[39]:

> Verificamos que as políticas curriculares são continuamente negociadas pelos professores, alunos, pais, demais funcionários da escola, comunidade, órgãos da administração educacional, formuladores da política e intelectuais, orientados, dentre outros motivos, por suas vivências, expectativas, especificidades da escola e do sistema de ensino, ordenamentos legais intra e extra-escolares.

Lück (2009, p. 116) também confirma esta ideia:

> Cada escola tem sua própria história e suas características peculiares, ao constituir-se em um espaço cultural que re-significa as políticas educacionais e estabelece o colorido e as características pelas quais estas se expressam, isto é, essas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas.

No entanto, como já foi dito, a escola não planejou nem discutiu o recebimento das novas orientações curriculares do Ensino Médio. Apesar de a diretora da escola analisada, como já foi descrito no caso, ter dito que se preocupa mais com a dimensão pedagógica do que com a dimensão administrativa, o que se observa é o contrário. A diretora participa efetivamente de algumas comissões da escola relacionadas com a parte administrativa, como o colegiado[40], comissão de licitação, comissão de finanças, conselho fiscal, entre outros. No entanto, não há uma presença efetiva da diretora nas reuniões de conselho de classe, nas discussões sobre o currículo, entre outras.

O fato da diretora optar por "dar liberdade para que os professores trabalhem" pode sinalizar para a falta de um acompanhamento pedagógico e de ações de

---

[39] O trabalho das professoras Beatriz de Basto Teixeira e Paula Batista Lessa usado como referência nesta pesquisa procurou analisar o processo de implementação dos PCN para o Ensino Fundamental. Como o problema da implementação dos Parâmetros Nacionais possui pontos comuns tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, esta pesquisa é utilizada neste trabalho.

[40] Pelo que se pode observar nas atas das reuniões de colegiado até mesmo essas focalizam mais questões administrativas e burocráticas que questões pedagógicas. Pelas pautas das reuniões de colegiado analisadas, não se percebeu, em nenhum momento, o debate sobre questões relacionadas à aprendizagem, a projetos pedagógicos, a intervenções junto aos alunos com déficit de aprendizagem, às questões relacionadas ao currículo, entre outras.

intervenção junto aos docentes. Apesar da escola acompanhar seus resultados nas avaliações externas, não é possível identificar a realização de intervenções constantes e eficazes junto ao corpo docente.[41]

No que diz respeito ao trabalho da supervisora da escola analisada, é possível dizer que esse carece de ações mais concretas. Quanto à questão curricular e o acompanhamento do trabalho dos professores, apesar da supervisora ter afirmado em entrevista que a escola realiza reuniões periódicas de planejamento e avaliação, pelo que foi observado através das entrevistas realizadas há que se observar que essas não produzem as consequências desejadas, o que sinaliza para a realização de reuniões sem propósitos definidos.[42]

Outro ponto que merece ser destacado é a visão dos alunos sobre a escola. É muito comum ouvir dos estudantes que os conteúdos trabalhados não são compatíveis com as suas necessidades e interesses. Contrário a isso, nas entrevistas, foi percebido que os professores reclamaram do não envolvimento dos alunos com aquilo que é ensinado, sobre o seu desinteresse e apatia frente ao conteúdo escolar.

Sobre este problema, retorna-se mais uma vez à ausência de reuniões de planejamento e formação dentro da escola. Aqui é possível perceber que tanto a supervisora quanto a diretora são unânimes em afirmar que uma das grandes dificuldades para a realização de projetos e a participação nas reuniões é a falta de tempo.

De acordo com a observação realizada no primeiro capítulo desta pesquisa, os professores não se ocupam com projetos comuns, trabalham de forma isolada, não aproveitam momentos importantes (como, por exemplo, a reunião bimestral de conselho de classe) para tratar desses assuntos. O próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, como exposto anteriormente, foi construído sem a realização por parte dos professores de um debate sobre as questões fundamentais acerca da organização curricular da escola.

O reflexo disso é que o currículo da escola aparece como algo não programado e não planejado. Para favorecer esta postura, como foi observado através dos

---

[41] Vale dizer que a escola analisada já realiza intervenções com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental no que diz respeito à alfabetização. Os professores destas séries possuem um conhecimento interessante dos descritores, identificam alunos com maiores dificuldades para receberem um atendimento especial, entre outros. Sendo assim é possível pensar que a experiência bem realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser repetida com êxito no Ensino Médio.

[42] Apesar da supervisora ter afirmado que realiza reuniões periódicas de planejamento, este dado é contraditório com a fala da diretora e com as respostas dos professores ao questionário aplicado.

questionários, a grande parte dos professores preparam suas aulas e concebem seu planejamento curricular anual de acordo com o roteiro dos livros didáticos distribuídos na escola[43]. Além disso, o planejamento realizado em anos anteriores é usado, indiscriminadamente, nos anos seguintes, sem a realização sistemática de uma avaliação diagnóstica por parte dos professores para, a partir destes resultados, construir uma estratégia curricular compatível com o perfil da turma.

Para que isso se resolva, é preciso pensar em dois pontos. O primeiro deles está relacionado ao fato de que o currículo é um espaço de escolhas que demandam responsabilidade por quem as faz. Assim, como afirma Lima (2007, p. 20): "não há currículo ingênuo, ele sempre implica em uma opção". Sob este aspecto nos afirma Santiago (2004, p. 153):

> Não existe uma orientação segura, uma forma (ou fórmula) de organização curricular que possa ser indicada como modelo eficiente e capaz de garantir o sucesso do ensino em qualquer circunstância, resolvendo o problema da exclusão que há tanto tempo desafia as escolas. O que importan é ter consciência de que devemos fazer opções considerando que somos responsáveis pela estruturação e pelo desenvolvimento do currículo que julgamos ser adequado à constituição de uma identidade social.

O segundo está relacionado ao fato de que o currículo procura formar um tipo específico de aluno (ARROYO, 2007, p. 22). Um aluno que atenda às expectativas que a sociedade lança sobre a escola. Nesse caso, como o mundo não é estático, mas está em constante mudança, o mesmo acontece com o currículo. Domingues (2000, p. 69) trabalha este tema analisando as DCNEM:

> A concepção de currículo a que se filiam (parecer e resolução) não o entende como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, com professores que definem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo.

Nesse contexto, é preciso entender que o currículo também é extra-classe e não pode ficar restrito ao ambiente escolar. Moreira (2001, p. 41) afirma: "o entendimento do currículo como alguma coisa extra-escolar também, se a formação do cidadão está para além da escola [...] o currículo tem que se ampliar e ser definido para além da escola".

Outro fator a ser levado em consideração é o fato de que o currículo não é só o que está no papel. Sobre isso, Lopes (2004, p. 111) afirma que "As políticas curriculares

[43] Este dado pode ser confirmado tanto na fala da supervisora quanto da diretora.

não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação".

Isso faz com que a escola entenda que o currículo não é só aquilo que deve ser burocraticamente ensinado, mas que tudo que a escola faz deve ser entendido como uma ação curricular. Quando se pensar dessa forma, é possível acreditar que a escola irá planejar, de forma mais organizada e consciente, todas as suas ações, projetos e intervenções[44].

A partir de agora, este trabalho tem como objetivo analisar os pontos fundamentais da reforma estudada, tomando como bases os referenciais teóricos usados nesta pesquisa. Assim sendo, depois de ter sido desenvolvida uma visão mais ampla sobre a questão do currículo, dentro da qual foram investigados os seus significados gerais na vida concreta da escola, será apresentada a forma como esse é considerado dentro do movimento de reforma estudado, qual seja: a questão da divisão desse em áreas de conhecimento, o conceito de interdisciplinaridade e contextualização (e sua consequente aplicação prática), a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências e, por fim, sobre a finalidade do Ensino Médio: a formação do cidadão, a formação para o mercado de trabalho e a preparação para o ingresso no ensino superior. Vale frisar mais uma vez que tudo será apresentado tendo em vista a comparação da realidade encontrada na escola em análise com aquilo que a literatura científica apresenta sobre o assunto. É claro que os resultados obtidos desta comparação serão fundamentais para as propostas a serem apresentadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Para facilitar a sua operacionalização, os PCNEM, reafirmando um direcionamento da LDB de 1996, propõem que o currículo do Ensino Médio seja dividido em torno de duas bases: a Base Nacional Comum (que contemplará a divisão nas três grandes áreas do conhecimento) e a Parte Diversificada do Currículo. É interessante informar que esta análise tomará como critério a possibilidade de aplicação destas orientações à realidade específica da escola estudada.

Com o intuito de garantir que os objetivos da reforma sejam alcançados, os PCNEM dividem, como já foi dito, o currículo do Ensino Médio em duas bases: a Parte

---

[44] Diante da realidade observada na escola é possível concluir que as muitas iniciativas e projetos realizados pelos professores muitas vezes não produzem os efeitos esperados (ou poderiam produzir efeitos ainda mais positivos) caso esta preocupação curricular fosse concreta. Um exemplo que ilustra esta tese é que as muitas excursões realizadas pela escola poderiam ter um aproveitamento melhor caso fossem pensadas e planejadas pedagogicamente em coerência com as expectativas curriculares da escola.

Diversificada do Currículo e a Base Nacional Comum. De acordo com o artigo 26 de LDB (BRASIL, 1996), 75% da carga horária total devem ser ocupadas pela Base Comum, enquanto que os 25% restantes devem ser utilizados para a Parte Diversificada do Currículo. De acordo com a legislação citada, a Parte Diversificada deverá considerar:

> as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou área, sob forma de novas disciplinas, projetos ou módulos, propostos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem (BRASIL, 1996, art. 26).

Observa-se aqui que a Parte Diversificada é uma tentativa de contextualizar o ensino oferecido, aproximando-o da realidade concreta da escola e, por consequência, dos alunos. Domingues, (2000, p. 73) afirma que "por meio da contextualização seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais". Aprofundando mais um pouco esta reflexão, o texto dos Parâmetros (BRASIL, 2002, p. 98) destaca: "parte diversificada será decisiva na construção da identidade de cada escola" e visa também "incentivar a inserção do educando na construção de seu próprio currículo".

Para isso, o desenvolvimento desta Parte Diversificada poderá ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outros estabelecimentos conveniados, mediante a realização de parcerias com a iniciativa privada, com organizações não governamentais, com instituições de ensino superior, empresas, clubes, entre outros. Para que isso aconteça sem a geração de problemas, faz-se necessário que as instituições escolares estabeleçam critérios claros para que a concretização desta proposta seja possível tanto pedagógica quanto economicamente.

No entanto, não se deve confundir esta Parte Diversificada do Currículo com uma formação profissionalizante para os alunos. Sobre isso, o artigo de Pólon, (2011a, p. 5) afirma:

> O texto deixa claro que esta parte diversificada não implica em profissionalização, mas em possibilidade de aplicação das experiências escolares com o objetivo de enriquecer o currículo ou mesmo aprofundar os estudos, garantindo a necessária contextualização nas práticas sociais e produtivas.

Os Parâmetros afirmam também que, quando a Parte Diversificada for desenvolvida sob a forma de projetos, é interessante que estes ocorram de forma

integrada ao currículo do Ensino Médio, a fim de superar definitivamente a concepção de projeto como atividade extracurricular. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, é possível afirmar, mais uma vez, que a escola não realiza nenhum trabalho pedagógico relacionado à parte diversificada do currículo. Como já foi descrito no primeiro capítulo deste projeto, nenhuma ação desta natureza foi citada nem no Projeto Político-Pedagógico da instituição nem nos planejamentos analisados pelos professores. É claro que a falta de espaço físico, a falta de verba específica, o problema de conjugar carga horária com atividades diversificadas, e até mesmo o interesse de professores e alunos, são fatores que dificultam esta realização.

Não obstante, é preciso perceber que a não oferta dessa parte importante do currículo faz com o que o ensino fique menos enriquecido. Além disso, é interessante pensar também que, caso a escola oferecesse atividades diversificadas que fossem agradáveis e compatíveis com os interesses dos estudantes, muitos dos problemas relacionados à falta de motivação dos estudantes, evasão, falta de interesse, entre outros, poderiam ser amenizados.

É claro que, além dos entraves estruturais que impedem a realização efetiva desta Parte Diversificada do currículo pela escola, a falta de conhecimento dos documentos oficiais, sobretudo dos PCNEM, apontada no primeiro capítulo deste trabalho, pode ser um fator importante dentro disso. A aplicação de algo desconhecido, não entendido e não estudado torna-se ainda mais difícil e complexa. Avançando um pouco mais no assunto, é possível dizer que a Parte Diversificada do Currículo e a Base Nacional Comum devem formar uma unidade:

> O princípio da contextualização deve orientar a organização da parte diversificada do currículo, de forma a evitar a separação entre ela e a base nacional comum, uma vez que a LDB assegura que as unidades escolares podem adequar seus conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida de seus alunos (DOMINGUES, 2000, p. 71)

Por outro lado, como já foi exposto, o currículo do Ensino Médio também conta com a Base Nacional Comum que caminha no sentido de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades básicas (e não “conteúdos mínimos”). Para isso, o Ministério da Educação divide a Base Nacional Comum em áreas do conhecimento e não em simples disciplinas e matérias isoladas. Isso, de acordo com o texto dos PCNEM, garante que “a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades, disposições de condutas do que

pela quantidade de informações" (BRASIL, 2002, p. 87). Sobre isso também é possível citar a reflexão de Castro e Tiezzi (2004, p. 128):

> A Base Nacional Comum deve preparar os estudantes para buscar informação, gerar informação e saber usar essa informação para solucionar problemas concretos na produção de bens e prestação de serviços, pois qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva, ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Esta educação geral permite construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.

É interessante destacar que o próprio documento dos Parâmetros afirma que a divisão do currículo em áreas do conhecimento não pode ser interpretada como esvaziamento de conteúdos.

> Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e a integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social (BRASIL, 2002, p. 32).

Diante disso, o currículo é dividido em três áreas do conhecimento, a saber: a Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (que englobam os conteúdos e conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Informática e Língua Estrangeira Moderna); Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (com os conteúdos e conhecimentos relacionados à Química, Física, Biologia e Matemática) e a Área de Ciências Humanas e suas tecnologias (englobando, enfim, os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Note-se que nas três áreas do conhecimento existe a preocupação em relacionar os conteúdos com a questão das tecnologias. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de aproximação do currículo do Ensino Médio com as inovações tecnológicas que motivaram as transformações trazidas pela reforma curricular brasileira. É também um sinal de que o Ensino Médio deve estar atento ao surgimento de novas tecnologias, preparando os estudantes para operacionalizar estas inovações, mostrando mais uma vez o esforço para que o ensino não esteja longe da realidade concreta da vida. Sobre isso, o texto dos PCNEM afirma claramente:

> A tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas ao mundo do trabalho [...], conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas [...]. Dessa maneira, a presença das tecnologias no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão

> concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. (*Ibidem*, p. 106).

Relacionando o levantamento teórico realizado sobre este tema com a situação concreta da escola analisada, é possível observar que ainda não há na instituição em questão uma compreensão do currículo dividido em áreas temáticas. Pelo que se percebe, a maioria dos professores opta em trabalhar de forma isolada e não são criados espaços para que um planejamento curricular que leve em conta as áreas temáticas seja realizado.

A maioria dos professores acaba se preocupando mais em cumprir o planejamento estabelecido de forma autônoma e sem nenhuma conexão entre os saberes ensinados. O uso do livro didático como único roteiro curricular também preocupa[45]. Apesar dos livros serem fornecidos pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e esses serem aprovados pelo MEC por estarem de acordo com aquilo que deve ser abordado no Ensino Médio, não se sabe se o uso exclusivo deste material possibilita uma plena aplicação das premissas apresentadas pela reforma curricular brasileira. Sobre o problema do uso dos livros didáticos, é possível citar a pesquisa de Domingues (2000, p. 73):

> Vale destacar as dificuldades que as escolas poderão ter com a falta de material didático que contemple as exigências da sociedade tecnológica, bem como a proposta de ensino a ela conveniente. Os atuais materiais didáticos, tais como livros didáticos com conteúdos selecionados pelas editoras e apostilas, foram concebidos, em geral, para modelarem o ensino a um formato curricular homogêneo, vinculado a um paradigma curricular que se liga à racionalidade técnica, do tipo preparação para concursos e vestibulares.

De acordo com a fala da direção e da supervisão, é possível dizer que não há, por parte de ambas, preocupação em dividir o currículo nas três áreas do conhecimento. A questão do uso exclusivo do livro didático pelos professores da escola, apesar de ser destacada pela gestão escolar, aparece como algo problemático, haja vista que a escola não realiza, com frequência, intervenções pedagógicas junto aos docentes para que esses possam fundamentar sua práxis didática a partir de outros textos que não exclusivamente o livro didático.

Essa preocupação com a divisão do currículo em áreas temáticas, apesar de aparecer no Projeto Pedagógico da escola em análise, não está presente de forma

---

[45] Só para recordar, as respostas dadas pelos docentes da escola ao questionário aplicado indicam que a maioria dos professores usa o livro didático como principal documento que fundamenta a organização curricular de suas respectivas disciplinas. No entanto, outros textos também são apontados.

concreta na vida da escola. Tal fato pode ser atribuído tanto ao perfil do gestor quanto à falta de uma formação específica para que os gestores estaduais possam ter capacidade de implementar as reformas curriculares publicadas.

A partir de agora, este texto irá abordar dois princípios fundamentais trazidos pelos PCNEM que possuem intrínseca relação, a saber: a interdisciplinaridade[46] curricular e a contextualização dos conhecimentos. De acordo com o texto oficial dos Parâmetros, a educação de nível médio no Brasil busca superar o tratamento estanque, isolado e compartimentalizado para atingir uma compreensão que vise a construção de um saber totalizador e encarnado no contexto de cada aluno:

> A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 34).

A interdisciplinaridade está relacionada a uma forma de trabalho onde, para solucionar determinado problema, vários conhecimentos diferenciados são utilizados. Isso faz com que o estudante perceba que uma mesma causa possui efeitos variados e contribui para que uma visão mais global seja desenvolvida. Domingues (2000, p. 72) apresenta um argumento favorável a esta proposta:

> Se admitirmos a diversidade de experiências na vida humana, a compreensão de qualquer fenômeno social deve levar em consideração essas dimensões, uma vez que a realidade é multidimensional. Assim, apostar na interdisciplinaridade, acreditar na possibilidade de integração das diferentes áreas do saber, agregando-as às diversidades culturais, significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

O interesse em formar um aluno que seja capaz de intervir na realidade de forma autônoma e não alienada requer um ensino pautado numa dimensão interdisciplinar. Isso porque, de acordo com Lima (2007, p. 47), "há uma interdisciplinaridade interna, no nível do desenvolvimento biológico-cultural do cérebro" e, quando o aluno aprende com foco nessa perspectiva, ele tenderá um sujeito mais autônomo. Por conta disso, o

---

[46] Apesar da questão da interdisciplinaridade ser defendida pelos PCNEM e pelas DCNEM é preciso entender que ela não é uma novidade. De acordo com Martins, 2000, p.9: "O tema da interdisciplinaridade merece alguma atenção, pois não constitui exatamente uma novidade (basta ler a Lei n. 5.692/71 e a legislação posterior que a regulamenta)". Não obstante a isso, ao que parece, até hoje, a interdisciplinaridade ainda encontra dificuldades para sua aplicação prática.

texto dos Parâmetros (BRASIL, 2002, p. 88) afirma que a interdisciplinaridade é uma boa estratégia de ensino quando se trabalha com temas complexos.

Para entender melhor a questão da interdisciplinaridade faz-se necessário trabalhar a sua definição. O texto de Castro (2007, p. 2) apresenta uma pesquisa interessante sobre o problema da interdisciplinaridade e traz um conceito bem elaborado:

> A interdisciplinaridade, do ponto de vista epistemológico, consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação em uma disciplina, de duas ou mais disciplinas, num processo que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologias, metodologias, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los no processo de elaboração do conhecimento.

Os Parâmetros esclarecem ainda mais o sentido do termo quando afirmam que:

> O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 2002, p. 88).

Depois de ter trabalhado o conceito de interdisciplinaridade, faz-se necessário observar como ela surge no horizonte da práxis escolar. Sobre isso, o texto de Castro (2007, p. 7 – 8) lança o conceito de currículo interdisciplinar, que deve ser entendido não como teoria imposta, mas como uma prática social intencionada, onde o planejamento, a ação e a avaliação estarão presentes tanto no momento da construção quanto na implementação. Tal currículo interdisciplinar, na prática, nunca estará completo e deverá sempre ser enriquecido com novas questões e estar preparado para enfrentar novos desafios.

Ora, se a escola não realiza reuniões frequentes e eficazes para o planejamento para tratar da sua organização curricular, o trabalho interdisciplinar acaba sendo dificultado ou impedido. É claro que alguns projetos são realizados por mais de um professor (em disciplinas diferentes), mas, mesmo assim, esses não garantem um enfoque interdisciplinar àquilo que é desenvolvido no ambiente escolar.

De forma mais prática, o texto dos Parâmetros (BRASIL, 2002, p. 89) afirma que a realização de projetos é um exemplo claro de atividade interdisciplinar quando, desde a sua concepção, passando pela sua execução até a sua avaliação, ele conte com fontes de conhecimentos diferentes, onde cada uma delas contribui com o projeto comum, sem perder a sua especificidade. É importante tomar cuidado pois nem todo

projeto, ainda que conte com a participação de disciplinas diferentes, tem o perfil interdisciplinar. Isso porque um projeto pode apresentar um tema comum trabalhado por diferentes disciplinas de forma isolada, sem comunicação. O grande desafio para a produção de um currículo interdisciplinar é fazer com que as várias disciplinas dialoguem entre si tendo em vista um tema comum.

Sobre isso, o documento citado é claro ao dizer que:

> A interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (*Ibidem*, p. 36).

No entanto, tal interdisciplinaridade não deve surgir na escola por conta de uma determinação legal ou para estar em conformidade com um documento específico. A interdisciplinaridade deve nascer da necessidade: "ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários" (*Ibidem*, p. 88).

Entretanto, nem todos os autores que estudam o tema são favoráveis à adoção de um currículo pautado na interdisciplinaridade. A pesquisa de Castro (2007, p. 4 – 5) traz várias posições tanto contrárias quanto favoráveis ao tema em questão. Para alguns, a interdisciplinaridade possibilita um redimensionamento do saber, através do qual a ação pedagógica se transforma em instrumento do fazer e, por conta disso, pode ser vista também como instrumento de poder. Já outros autores veem a interdisciplinaridade como uma falsa igualdade epistemológica do conhecimento ou até mesmo como uma dinâmica onde a abertura no plano pedagógico pode resultar, paradoxalmente, num fechamento no plano ideológico.

No entanto, o mesmo artigo apresenta razões favoráveis à interdisciplinaridade. A primeira delas é que a escola é, por natureza, interdisciplinar e esta dimensão deve estar presente em todo o agir pedagógico da escola. Isso, segundo o autor, traz a necessidade de se trabalhar a pluralidade de forma pedagógica. Além disso, o mesmo autor, ao citar o filósofo Antônio Joaquim Severino afirma que: "O Saber não pode exercer-se perdendo de vista esta sua complexidade: só pode exercer-se interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória" (SEVERINO, apud CASTRO, 2007, p. 14)

Por fim vale dizer que a interdisciplinaridade não destrói as disciplinas nem significa esvaziamento, mas deve ser vista como um saber que situa os alunos num campo mais amplo de conhecimentos:

> A prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas nem supõe para o professor uma "pluri-especialização", que corra o risco de levá-lo a um sincretismo ou a uma superficialidade [...] A articulação entre as disciplinas escolares não deve ser entendida nem como uma proposta de esvaziamento, nem como uma proposta redutora do processo de ensino e aprendizagem, ao circunscrevê-la à imediatez das experiências e vivências do aluno (*Ibidem*, p. 9).

No que diz respeito à contextualização, os Parâmetros afirmam que "contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto" (BRASIL, 2002, p. 91). Para isso, é necessário realizar o que se chama de transposição didática, ou seja, fazer com que um conhecimento produzido dentro de um contexto tipicamente acadêmico possa ser adaptado para um contexto escolar, a fim de que esse possa ganhar uma feição mais pedagógica, facilitando, portanto, a aprendizagem dos alunos.

Dito de outra forma, a contextualização retira o aluno da condição de espectador passivo e mero receptor de conhecimentos descontextualizados. Por conta disso, ela possibilita a formação de indivíduos capazes de produzir ou criar e não apenas aptos a repetir o que foi explicado sem o entendimento do conteúdo.

É claro que, quando se observa que nenhum estudante começa a aprender do zero, que ninguém é uma tabula rasa como diziam os filósofos empiristas[47], mas sim que aprende de determinado lugar, que traz para a escola algumas aprendizagens anteriores, percebe-se também a importância da contextualização dos saberes. Quando um saber não é contextualizado, o estudante não se sente estimulado a desenvolver o seu conhecimento sobre ele, já que este saber, ao que parece, não tem grande aplicabilidade[48].

Contextualizar um conhecimento é, em última análise, torná-lo significativo para aquele que o aprende. Sobre isso, é possível citar o texto dos PCNEM quando afirmam

---

[47] A teoria do homem como "tábula rasa" foi concebida por Thomas Hobbes, filósofo empirista do início da modernidade. Segundo ela, o ser humano nasce sem nenhum dado epistemológico concreto, cabendo aos sentidos e às experiências vividas fornecer dados e produzir conhecimentos a posteriori.

[48] Quando se fala em aplicabilidade não se faz menção aqui ao pragmatismo exagerado de acordo com o qual tudo deve ter uma utilidade imediata, instantânea. Mas, sim, reforça-se a ideia de que conhecimentos não contextualizados, não concretos para os alunos podem servir como motivo para uma falta de estímulo na aprendizagem.

que “o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (*Ibidem*, p. 94).

Entretanto, é preciso ter cuidado para não entender a contextualização como uma recusa de conhecimentos abstratos e mais profundos, tal como foi sinalizado por Amaral (2003, p. 167 – 8):

> A chamada contextualização do ensino – sem dúvida um dos pilares das novas propostas pedagógicas – que implica interação com as experiências prévias dos alunos e conexão com a realidade dos mesmos, não deve servir de impedimento para que, a partir dessas situações particularizadas, as aprendizagens alcem vôo mais alto em direção a generalizações e conteúdos mais abstratos, devidamente organizados e estruturados.

Sobre isso, o próprio texto dos Parâmetros responde:

> 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 didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico.

Na escola analisada, ao que parece, a contextualização está mais presente que a interdisciplinaridade, haja vista que os próprios livros didáticos já se preocupam em tornar o saber mais próximo e acessível dos alunos. Com relação à interdisciplinaridade, no entanto, os projetos existentes na escola, como já foi dito, parecem não serem capazes de aprofundar o conceito em seu uso mais específico. Isso porque, apesar de vários projetos serem realizados entre as disciplinas, os professores continuam trabalhando isolados, sozinhos, sem recorrer uns aos outros para ampliar a visão sobre os problemas tratados.

Uma hipótese que pode justificar esta dificuldade está relacionada, mais uma vez, à falta de espaço de diálogo entre os professores, à não realização de reuniões para tratar do assunto e, sobretudo, ao não aproveitamento dos espaços já existentes (reuniões de planejamento no início do período, reuniões bimestrais de conselho de classe, entre outras) para que isso possa ser planejado, debatido e concebido. Apesar de, na pesquisa realizada, os professores se mostrarem preocupados com a questão da interdisciplinaridade e da contextualização, isso não se verifica concretamente na

instituição. O trabalho isolado dos docentes, como já foi elencado, compromete a construção de uma identidade pedagógica e curricular da escola.

Em harmonia com tudo o que foi dito até agora, o documento dos PCNEM afirma que o que deve nortear a orientação curricular do Ensino Médio no contexto da reforma promovida pelo Brasil é a preocupação central com o desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento do simples acúmulo de informações e conhecimentos desconexos com a realidade concreta. O texto dos Parâmetros justifica esta mudança argumentando que a preocupação em desenvolver habilidades e competências concretas no Ensino Médio aproxima, diretamente, esse nível de ensino do mundo do trabalho. Isso acontece, de acordo com o documento oficial, devido ao fato de que com esta preocupação, o ensino estará aproximando teoria e prática.

> Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científicos-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais (*Ibidem*, p. 86).

Construir um currículo que busque o desenvolvimento de habilidades e competências traz consigo, necessariamente, a recusa do currículo enciclopédico e rico em conteúdos e informações desconexas, a necessidade de re-significar os conteúdos curriculares, a adoção de estratégias de ensino diversificadas, a busca por novas formas de realizar a transposição didática e a organização do conteúdo em áreas interdisciplinares. Diante disso, “a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (*Ibidem*, p. 87). É claro que tal disposição está intimamente relacionada com o novo contexto educacional brasileiro, já que atualmente, existe muita informação disponível (sobretudo com o advento das novas tecnologias) e, diante disso, a sociedade necessita de que os estudantes saibam lidar com essa informação. Sendo assim, não faz mais sentido exigir que os alunos memorizem uma grande quantidade de informações para esquecê-las futuramente. O novo modelo de ensino perseguido no Brasil procura desenvolver habilidades e competências que acompanharão os estudantes por toda sua vida futura (tanto acadêmica quanto profissional).

Em um de seus artigos, a professora Thelma Polon faz referência ao texto dos Parâmetros no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências, relacionando este tema com a adoção de um sistema nacional de avaliação:

> O desenvolvimento de competências e habilidades básicas a todos os brasileiros é uma garantia de democracia. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para avaliação da Educação Básica em nível Nacional (POLON, 2011a, p. 6).

Posto isso, fica claro que, atualmente, os sistemas de avaliação externa adotados no Brasil não visam mais o mero acúmulo de conteúdos e informações, ao contrário, almejam verificar quais competências e habilidades o aluno desenvolveu. Um exemplo disso é o exame do Enem, que difere dos antigos vestibulares, pois, como já foi dito, procura colocar o estudante diante de um problema concreto para ser resolvido. Ao resolver ou não esse problema, o estudante mostra quais habilidades e competências ele já desenvolveu e quais ainda precisam ser trabalhadas.

Através das entrevistas com os professores, percebe-se que na escola analisada todos os professores conhecem as disposições apresentadas pelos documentos oficiais do MEC sobre o desenvolvimento de habilidades e competências, porém, a grande maioria ainda trabalha de forma a buscar a mera repetição e reprodução de conteúdos. Isso porque, na visão de todos, ainda é muito difícil para uma avaliação interna da escola aferir esse desenvolvimento.

Percebe-se que grande parte dos atuais professores é fruto de uma escola que se preocupava com o acúmulo de conhecimentos. Além disso, a grande maioria desses se formou em cursos de licenciaturas que não estavam preocupados em formar professores, mas sim, pesquisadores acadêmicos. Todos estes fatores contribuem para que os atuais professores tenham um déficit didático-pedagógico que interfere em seu trabalho. Por conta disso, ainda falta formação especializada para esses professores.

O desenvolvimento de habilidades e competências ainda parece ser um termo muito falado e repetido por professores, mas pouco entendido e praticado. Mais uma vez pode-se apresentar a hipótese de que, caso a escola opte por perseguir em sua práxis pedagógica o desenvolvimento das habilidades e competências desejadas para o Ensino Médio, os alunos tenderão a se apresentar com maior interesse naquilo que é oferecido a eles.

Outro ponto que precisa ser salientado aqui é que a formação pretendida pelo Ensino Médio brasileiro deve contemplar dois objetivos finais concretos: a preparação

para a continuação dos estudos (no caso, o ingresso no ensino superior) e também a formação para o mercado de trabalho. Quanto ao primeiro, é preciso dizer que é o grande objetivo da maioria dos estudantes do Ensino Médio, haja vista que a grande maioria dos estudantes avalia a qualidade de uma escola mediante a quantidade de alunos que ela conseguiu encaminhar para o ensino superior.

> Uma escola que não prioriza essa diretriz torna-se, na opinião dos alunos, *uma escola ruim.* Assim, o índice de aprovação no vestibular acaba sendo um critério primordial na avaliação do ensino, um qualificador do que é uma boa escola e um ensino de qualidade. (ABRAMOVAY, 2003, p. 174).

Antes da reforma, o ingresso no ensino superior estava relacionado com a preparação para as provas dos vestibulares. Porém, com as políticas de reforma do Brasil dos últimos anos, a continuação dos estudos no nível superior está relacionada ao advento do Enem, exame nacional cuja nota é usada para ingressar em instituições de ensino superior. Como essa pesquisa já desenvolveu esse tema, este momento será dedicado à formação para o mercado de trabalho.

Apesar de vários alunos da escola terem interesse em ingressar no ensino superior, a taxa de participação da escola analisada no Enem 2010 foi muito baixa, o que sinaliza uma pequena participação dos seus alunos nesse exame. Isso mostra uma incompatibilidade entre os dados obtidos. Talvez pelo fato de que existam alguns fatores que tirem a motivação dos estudantes para o ingresso no ensino superior.

Este ponto foi destacado pela diretora em sua entrevista que sinalizou para a necessidade da escola realizar trabalhos e/ou projetos que incentivem e motivem aos alunos para participarem do Enem ou tentem uma vaga no ensino superior. Não obstante a isso, a escola não possui nenhum indicador quantitativo sobre o número de alunos que ingressaram no Ensino Superior, público ou privado.

Quando os Parâmetros afirmam que o currículo do Ensino Médio deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, isso significa que deverá ser realizada uma formação básica, ou seja, “aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (Brasil, 2002, p. 70) e não apenas para um trabalho ou profissão específica[49]. Assim, deve-se observar que a formação para o mercado de

[49] É preciso citar aqui uma diferença entre a formação para o mercado de trabalho que deve estar presente no currículo do Ensino Médio de todas as escolas brasileiras e a formação profissional de nível técnico que é oferecida sob módulos especiais em instituições específicas. Neste segundo caso, as diretrizes regentes estão contidas no Decreto 2.208/97.

trabalho não está relacionada apenas à parte diversificada do currículo, mas sim que essa formação deve integrar a base comum a todas as disciplinas.

> Sobre esse aspecto é preciso destacar que a letra e o espírito da lei não identificam a preparação para o trabalho ou a habilitação profissional como a parte diversificada do currículo [...] Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica (*Ibidem*, p. 99).

É preciso destacar que a preocupação do Ensino Médio em formar para o trabalho está ligada à ideia de que quanto mais tempo uma pessoa fica na escola mais chance ela terá de conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho. Isso porque o cenário atual do mercado de trabalho necessita de profissionais cuja formação seja mais específica e elaborada: "para aumentar a chance de conseguir um emprego assalariado, os estudantes permanecem na escola o maior tempo possível e algumas vezes mais tempo que o que seria exigido pelos empregos disponíveis" (FONSECA, 2004, p. 19).

No entanto, sob essa tese, o professor Miguel Arroyo apresenta uma visão contrária, afirmando que não há relação entre escolaridade e empregabilidade:

> Os dados do IBGE e análises de centros de pesquisa não encontram relação positiva entre empregabilidade e escolaridade. Estudos nos repetem: apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho está praticamente desaparecendo; para os jovens das camadas médias cada vez está mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro. (ARROYO, 2007, p. 25)

Sob esse mesmo aspecto, Domingues (2000, p. 67) cita o fenômeno demográfico denominado "onda de adolescentes" e confronta este aumento da população entre 15 e 18 anos numa época onde a oferta de emprego não aproveita todos esses jovens:

> Como esse fenômeno demográfico está ocorrendo em época de escassez de ofertas de trabalho, boa parte desses jovens tenta permanecer mais tempo na escola, de forma a obter mais habilidades para competir com maiores oportunidades no mercado. Isso nos remete à discussão sobre a função da escola. Se há pouco emprego e o desemprego é estrutural, fica mais claro que a função da escola vai muito além da preparação ou habilitação para o trabalho.

Nesse sentido, é preciso pensar que não se pode formar para o trabalho em um mundo sem emprego (MARTINS, 2000, p. 10)[50]. Nesse caso, é preciso repensar a formação para o trabalho num mundo marcado pelas mudanças constantes no cenário profissional brasileiro. O professor de Ensino Médio não pode ser refém de oferecer uma formação que atenda a todos os critérios tecnocráticos da atual sociedade. Porém, o contrário também não pode ser praticado: não há interesse em formar um aluno que não esteja apto para ser aproveitado pelo mercado.

Outro fator que entra em cena dentro desta discussão é o fato de que o Ensino Médio, por si só, não prepara o estudante para se inserir no mercado de trabalho. Atualmente, muitas empresas exigem uma formação específica na área técnica ou então usam a experiência no setor como critério de seleção:

> Há a constatação de que o Ensino Médio não é capaz de preparar o aluno para o mercado de trabalho: o Ensino Médio por si só, não garante a entrada do aluno no mercado de trabalho, haja vista que muitas empresas exigem que os candidatos tenham experiência profissional! (ABRAMOVAY, 2003, p. 193).

Pensando essa problemática, é possível citar a reflexão de Domingues (2000, p. 67), cuja preocupação está relacionada em oferecer uma formação para o trabalho que leve em conta o indivíduo como um todo, de forma a não preparar os estudantes para um trabalho específico, mas sim para que estes desenvolvam uma consciência crítica, inclusive para discernir o que é trabalho alienado.

> As tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Se pretende formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado.

Nesse contexto surge uma questão central: preparar para o trabalho não é o objetivo central do Ensino Médio brasileiro. Esse nível de ensino deve se preocupar em desenvolver nos estudantes habilidades e competências para o pleno exercício da cidadania, sendo que nesta está contida a ideia de preparação para o trabalho: “O exercício da cidadania supõe preparação para o trabalho e esta é, e deve ser, um dos grandes objetivos da educação básica” (AMARAL, 2003, p.169).

---

[50] Outro fator que deve ser pensado quando se fala em formação para o mercado de trabalho e possibilidade de inserção do estudante nesse mercado é o fato de que, quanto maior o nível de “capital cultural” do jovem (conceito trabalhado por Pierre Bourdieu), maiores serão as possibilidades futuras para uma melhor inserção no mercado de trabalho (ABRAMOVAY, 2003, p. 160).

Nesse mesmo sentido, Paro (1998, p.6) alerta sobre o equívoco de se confundir trabalho como mediação e trabalho como fim:

> A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar.

No caso da escola específica, não é possível verificar em sua organização curricular nenhuma menção ao interesse em preparar para o mercado de trabalho. Como já expresso em outros momentos, o uso exclusivo dos livros didáticos pode não permitir que essa preocupação apareça dentro da realidade desta escola. A escola, pelo que foi visto, tem o interesse exclusivo de cumprir uma seleção de conteúdos específica, tendo como fim a preparação para o ingresso no ensino superior.

Uma preparação eficaz para o mercado de trabalho demandaria a articulação entre os mais diferentes conteúdos e disciplinas, o que não acontece na escola analisada. É possível identificar também que os professores não foram preparados para propiciar esse tipo de formação aos estudantes, retornando, mais uma vez, ao problema da formação inicial dos docentes. A não realização de reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação por parte da escola pode também contribuir para que isso não aconteça. Além do mais, de acordo com a pesquisa realizada junto aos professores, é possível perceber que apenas uma pequena parte desses se preocupa em formar o aluno para o mercado de trabalho. Esse fato pode ser analisado em harmonia com outro: o desconhecimento (ou o conhecimento parcial) que os professores possuem dos documentos oficiais.

Como foi observado nesta seção, o próprio conceito de “preparar para o trabalho” ainda não foi bem entendido nem assimilado pela comunidade educacional brasileira. Ainda existem receios e interrogações relacionadas a esse tema. A formação pedagógica e acadêmica da grande maioria dos professores parece não sinalizar para essa preocupação. O tempo escolar parece escasso e insuficiente para dar conta das questões mais fundamentais e, por conta disso, não será capaz de garantir tal formação.

O que se tentou fazer aqui não foi estabelecer que o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais seja adotado como um currículo oficial para o Ensino Médio, “engessando” o trabalho do professor e impedindo a realização de projetos voltados à realidade de cada escola. Esta pesquisa sinaliza para aquilo que está contido no próprio

texto dos PCNEM, a saber: que as orientações nacionais devem ser seguidas pelas escolas de modo que elas tenham capacidade de formar estudantes dentro do perfil desejado pelo país, através de meios criativos e alternativos, enriquecidos pela experiência particular de cada escola e cada professor.

Porém, a grande dificuldade para isso está no fato de que os professores atuais não possuem formação suficiente para desenvolver as teses fundamentais dos documentos nacionais em sala de aula. Diante disso, o livro didático surge como elemento de redenção, já que ele traz todos os conteúdos explicados e organizados. Em outras palavras, falta formação (inicial e continuada) para que os professores realizem seu trabalho. A própria escola, ao que parece, não é apta a realizar tais mudanças, já que não houve uma formação sistemática, realizada em todo o país, que possibilitasse o surgimento desse novo perfil de instituições e de alunos. A diretora sinaliza para isso em sua fala. Segunda ela, a formação inicial dos professores não é suficiente para capacitá-los para a implementação das reformas. No entanto, diante dessa constatação, caberia à gestão escolar propor momentos de formação continuada e reuniões para estudo com os professores a fim de suprir esse déficit, o que não acontece na escola. Tal fato pode ser atribuído a outro problema de formação; nesse caso, a formação do gestor.

Em suma, o que se tem a dizer é que as políticas curriculares não são implementadas automaticamente a partir da publicação de um decreto. Elas devem ser re-interpretadas nas escolas e, para que isso aconteça, as escolas precisam ter condições de realizar essa leitura e implementação. É por isso que a próxima seção deste trabalho irá se ater à forma como os documentos oficiais foram produzidos e ao modo como esses são recebidos pelas escolas.

2.2. Como a política chega à escola?

Como já foi exposto na abertura deste segundo capítulo, a forma como os documentos oficiais foram produzidos e a leitura que os vários atores fazem desses textos são fatores que podem tanto facilitar quanto prejudicar a implementação dessas políticas. Uma política educacional construída de cima para baixo tende a sofrer grandes restrições por parte dos gestores e dos professores no momento de sua implementação, sob a alegação de que essa política está sendo imposta e que não contemplou, em seu

momento de formulação, os anseios da categoria que irá trabalhar com ela. Porém, diante da dificuldade logística para se construir uma política de baixo para cima no contexto educacional brasileiro, faz-se mister analisar como os PCNEM foram construídos.

O primeiro dado a ser dito é que os PCNEM e as DCNEM são uma tentativa de ampliar a reforma iniciada no currículo da Educação Básica brasileira, inaugurada com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Sendo assim, em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CEB/CNE nº 03/98, estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais estão fundamentadas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses documentos não contêm uma obrigatoriedade legal, porém, procuram oferecer um padrão de referência para os currículos em todo o país[51].

Tanto as DCNEM quanto os PCNEM procuram, além de apresentar propostas de regulamentação da base curricular nacional visando a organização do Ensino Médio, também estimular o debate em torno do tema, tanto entre os atores envolvidos na produção dos documentos quanto entre os professores e os estabelecimentos de ensino (cf. Brasil, 2002, p. 59). Tal interpretação pode ser verificada quando se entende o significado das palavras “parâmetro” e “diretriz”:

> Os Parâmetros, como o próprio nome sugere, foram estabelecidos como *referência* para o estabelecimento de conteúdos e sugestões metodológicas dos currículos nos âmbito estadual, municipal e até no da escola. Quanto às Diretrizes, têm um caráter mais filosófico, estabelecendo os princípios em que a educação deve se basear.

No entanto, é obrigação da União, de acordo com a LDB, estabelecer esses parâmetros:

> A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 9º, inciso IV, entre as incumbências da União, *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum* (BRASIL, 2002, p. 61).

Aqui, destaca-se a difícil missão do Estado em fixar as DCNEM e os PCNEM:

[51] É importante citar que a publicação dos PCNEM não se assemelha à adoção de um Currículo Nacional, conforme ocorrido na reforma britânica na década de 80.

> É, portanto, no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (*Ibidem*, p. 63).

Para publicar tal documento, a União, através do Ministério da Educação (MEC), aproveitou a experiência adquirida na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) no processo de construção das Diretrizes para o Ensino Médio. Além disso, várias discussões e debates sobre as especificidades do Ensino Médio foram discutidas pela CEB (Câmara de Educação Básica). A contribuição de pesquisadores brasileiros e estrangeiros foi recebida no Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Por fim, o próprio parecer da conselheira Guiomar Namo de Mello registra a contribuição e as críticas da comunidade educacional brasileira como um todo, a participação solitária de várias entidades educacionais do país e a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros (*Ibidem*, p. 60-1).

Para compreender um pouco mais o significado das DCNEM e do PCNEM faz-se mister investigar o contexto no qual esses documentos foram produzidos. Teixeira e Lessa (2006, p. 190), sobre os Parâmetros do Ensino Fundamental, realizam esta contextualização quando observam que eles são:

> uma orientação curricular que emana de um contexto de influência marcado pelas características contidas no conjunto de mudanças que se pode chamar de reforma da educação no Brasil (...) produto de um processo híbrido, porque reunia influências de diferentes numa conjuntura específica (...) que resultou num documento igualmente híbrido, novo em certo sentido: diferentes experiências curriculares brasileiras e estrangeiras influenciaram vários grupos de estudiosos, especialistas e pesquisadores, consultores no processo de formulação dos Parâmetros do MEC, a produzirem um documento que reunia suas concepções de forma negociada e, por isso mesmo, interpretadas.

Desse modo, se os Parâmetros do Ensino Fundamental foram usados como modelo para a construção dos Parâmetros do Ensino Médio, é possível dizer que esses também podem ser situados no contexto apresentado acima. Os PCNEM são marcados por um momento histórico brasileiro de profundas mudanças dentro de um contexto mais amplo de reformas educacionais. Dentro dessas mudanças, várias visões diferentes foram conjugadas, influências regionais foram apresentadas e posturas contraditórias foram conciliadas, no intuito de construir um documento híbrido com propostas

abrangentes, fruto de debates que geraram negociações acerca de temas polêmicos. Por fim, vale dizer também que tal documento deveria ser interpretado a partir das realidades onde ele seria lido.

Martins (2000, p. 2 – 8) também reflete sobre o momento histórico no qual esses textos foram elaborados. Segundo ele, o processo de globalização exerce importante influência, haja vista que ele gera uma superação do modelo de Estado no séc. XVI, que passa a se estruturar definitivamente como "provedor das políticas de bem estar social" (*Ibidem*, p. 3). Aqui já se observa uma nova interpretação do papel do Estado, que exerce importante alteração na esfera do poder.

Como fruto da globalização, vários organismos internacionais (como o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, além de várias outras instituições) começam a interferir na política social do país. Nesse sentido, esses órgãos se mobilizam para "colocar as diretrizes sociais e econômicas em patamares de governabilidade, financiando apenas alguma expansão e/ou avaliação de políticas públicas setoriais já estruturadas" (*Ibidem*, p. 5). Observa-se aqui a grande confluência de práticas internacionais e políticas externas que influenciaram a produção dos PCNEM e das DCNEM dentro do contexto educacional brasileiro.[52]

Juntamente com isso, a emergência de novos movimentos étnicos, de raça, de gênero, começa a reivindicar novas pautas no cenário social: mudanças significativas da política (com a democratização de vários países), na economia (transição do modelo fordista-taylorista para o modelo de acumulação flexível) e na cultura (transição do modernismo para o pós-modernismo) formam um novo contexto. Esse novo contexto requer a formação de um novo padrão de cidadão. Frente a isso, a escola e, consequentemente a educação, entram em crise e precisam se reformular para atender às novas demandas apresentadas.

Stephem Ball (2006) analisa a relação entre as políticas curriculares e as mudanças sociais que acontecem no Reino Unido afirmando que foi possível diagnosticar não uma mudança, mas sim uma transformação de um Estado do Bem-estar Keynesiano para um Estado do Bem-estar Schumpteriano. Segundo ele, "essa

[52] Ball (2001) também problematiza, de forma ampla, a questão da recepção e implementação das políticas de reforma. Segundo ele, na maioria das vezes o que ocorre é uma "colonização de políticas", fenômeno observado quando se identifica uma linguagem comum à vários documentos governamentais. Tal colonização se justifica pela submissão das políticas públicas à lógica econômica que, num mundo com características globais, apresenta demandas idênticas para países diferentes.

transformação envolve mudanças fundamentais nas formas de provisão, nos padrões de acesso, nas formas de trabalho, nas relações cliente-trabalhador, nas relações inter-institucionais, nos valores e na ética" (*Ibidem*, p. 10). Tais influências destacadas no Reino Unido podem também gerar consequências no contexto educacional brasileiro.

Diante de tantas mudanças e conflitos de interesse e poder, as DCNEM e os PCNEM procuram sintetizar e englobar essas diferentes interpretações: "Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser" (CURY, 1997 apud BRASIL, 2002, p. 63).

Após essa narrativa sobre a construção dos documentos oficiais, faz-se necessário agora avaliar como os vários atores recebem essas orientações. Isso significa que o presente trabalho irá procurar entender as razões que fazem com que as partes envolvidas com o Ensino Médio no Brasil apliquem ou deixem de aplicar as teses fundamentais da reforma. Tal esforço se faz necessário pois a política implementada nem sempre se equivale à política formulada.

Nesse contexto, deve-se entender que:

> 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 (ABRAMOVAY, 2003, p. 217)

Diante desse quadro, a recepção dos PCNEM é prejudicada, pois, de acordo com referências existentes[53], é possível constatar que os profissionais ligados ao sistema público de educação não possuem um conhecimento satisfatório dos tópicos essenciais da reforma e que, além disso, mesmo não conhecendo de forma aprofundada o que foi apresentado nas Diretrizes e nos Parâmetros, esses profissionais julgam de forma negativa as ações de reforma no Brasil, afirmando que elas são impraticáveis frente às condições de trabalho das escolas públicas. Apesar dos professores da educação pública desconhecerem os pontos fundamentais da reforma, a grande maioria deles recebeu um exemplar dos Parâmetros.

---

[53] Esta seção irá recorrer, por várias vezes, à pesquisa intitulada "Ensino Médio: Múltiplas Vozes" realizada por ABRAMOVAY, 2003. Esta pesquisa faz, mediante um vasto trabalho de campo, uma análise cuidadosa e um acompanhamento da implementação da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil.

A falta de conhecimento dos docentes sobre os pontos fundamentais da reforma do Ensino Médio é um problema encontrado na escola analisada. De acordo com as respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado, a grande maioria afirma que conhece parcialmente este documento, enquanto a minoria afirma que conhece totalmente ou desconhece os PCNEM. O desconhecimento ou o conhecimento parcial pode gerar uma dificuldade ainda maior no momento de implementação das políticas. Além disso, pode facilitar a produção de efeitos perversos, haja vista que a má interpretação de uma política pode propiciar a realização de ações contrárias ao que foi estabelecido. Ainda sobre esse assunto, é possível afirmar que, se os professores não conhecem plenamente os documentos oficiais, esses não terão condições de implementá-los de forma consciente. Mais uma vez a hipótese de que a reforma é implementada de forma acidental e não planejada surge com força dentro desta pesquisa.

Outra queixa muito comum entre os professores a respeito da inviabilização da reforma reside no baixo conhecimento e interesse por parte dos alunos. A falta de motivação desses, já citada várias vezes neste trabalho, é uma reclamação recorrente. Os alunos, por sua vez, possuem pouco ou quase nenhum conhecimento sobre a reforma: na maioria das vezes, esse pouco conhecimento é dado através da mídia e não dos professores. É claro que essa informação já era esperada, pois se até entre os professores não há um nível de conhecimento satisfatório dos documentos, entre os estudantes este conhecimento tende a ser ainda menor[54].

Abramovay (2003) também sinaliza para o fato de que os supervisores conhecem bem os pontos da reforma, da mesma forma que os diretores escolares. Esses, porém, não acreditam que o Novo Ensino Médio brasileiro seja capaz de trazer alguma novidade: para eles, as teses e ideias são antigas. O que acontece é um mero reforço ou destaque de algum ponto específico. Outros diretores, nesta mesma linha, afirmam que alguns pontos antigos que teoricamente são abandonados pelas DCNEM e pelos PCNEM, como por exemplo, o conteudismo e o estudo enciclopédico não conseguirão ser superados apenas pela reforma do Ensino Médio. Além disso, é quase unânime entre os diretores a certeza de que a reforma curricular foi pensada com base em escolas ideais, com alunos ideais e uma equipe ideal, que na realidade não existem.

---

[54] Perceba aqui uma lacuna por parte da escola: seria interessante que gestores, supervisores e até os professores pudessem situar os alunos dentro das políticas de reforma que estão sendo implementadas no Brasil, haja vista que são eles os maiores interessados nos efeitos dessas transformações.

Tal ideia apresentada por Abramovay é comprovada na escola em questão. Através das entrevistas realizadas tanto com a diretora quanto com a supervisora infere-se que ambas conhecem, de forma satisfatória, aquilo que é apresentado pelos documentos analisados. O que resta saber é a razão pela qual esse conhecimento não se concretiza em intervenções pedagógicas concretas no cotidiano escolar. Com relação a esse assunto, pelo que foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho, tanto a diretora quanto a supervisora atribuem, em suas entrevistas, os problemas de implementação das políticas à formação inicial dos docentes, falta de tempo para a realização de reuniões e a baixa motivação dos docentes frente às condições precárias de trabalho.

Pensando numa dimensão mais ampla, a reforma também recebe duras críticas porque, no momento de sua elaboração, muitos professores e diretores não foram consultados sobre a realidade de dentro e de fora da escola. Apesar das várias consultas públicas, congressos, seminários e outros eventos realizados pelo MEC, a reforma surge como uma prática autoritária e despótica do Governo Federal junto ao Ensino Médio brasileiro[55]. Em outras palavras é possível dizer que, apesar da reforma buscar alterar a forma de trabalho dos professores, esses são colocados à margem das decisões que foram tomadas sobre o tema[56].

Somado a isso está o preconceito de muitos professores a respeito dos pesquisadores e formuladores de políticas educacionais: na visão dos docentes, para que uma política de reforma da educação que visa atingir a realidade da sala de aula seja considerada aplicável e obtenha sucesso, essa não pode ser desenhada por um profissional que não tenha a experiência concreta do que é uma escola pública de ensino básico:

> Os professores, em geral, têm uma postura crítica com relação ao perfil dos formuladores das políticas para o ensino médio. De acordo com os depoimentos, esses são estudiosos que ficam reclusos em seus gabinetes, longe da realidade das escolas, principalmente da rede pública de ensino. Destaca-se, ainda, que existe uma tendência de idealização de alternativas para a educação brasileira, com base em realidades muito diferentes das do Brasil. (*Ibidem*, p. 262).

---

[55] Esta é a visão da maioria dos professores. É claro que o MEC possibilitou a participação dos docentes neste processo, porém, a grande maioria desses não soube dessa possibilidade ou não manifestou interesse em participar. Neste caso, caberia um estudo posterior investigar se os meios usados pelo Ministério da Educação para possibilitar à comunidade escolar brasileira a participação em suas decisões são eficazes. Além disso, seria interessante investigar também quais são os fatores que geram desinteresse nos professores quanto à sua participação nestas consultas.

[56] É necessário fazer uma nota sobre este assunto: em um país com dimensões continentais como o Brasil, consultar todos os professores sobre as ações a serem previstas pela reforma é algo extremamente complicado.

Esse preconceito com relação às teses centrais da reforma brasileira pode ser observado na escola em questão. É comum muitos professores afirmarem que as políticas foram construídas por pessoas que desconhecem a realidade da escola pública no país. Eles acreditam que as ações previstas são utopias, que as escolas e os alunos não têm condição de implementar o trabalho e que tudo o que tem sido divulgado não passa de um modismo, que irá desaparecer com o tempo, dando lugar a novos modismos, e assim por diante. Frente a isso, percebe-se que os professores (de modo especial os da escola analisada) não conseguem visualizar que houve uma mudança no contexto educacional brasileiro e que os documentos oficiais são tentativas do Estado de se fazer presente diante destas mudanças.

Outro fator que faz com que a reforma não ganhe a simpatia nem a colaboração dos docentes está relacionado com o fato das políticas de valorização do magistério não terem sido implementadas (*Ibidem*, p. 230). A desvalorização do magistério é um fator determinante para a falta de motivação em concentrar esforços para a realização efetiva da reforma curricular brasileira. Sampaio e Marin (2004) redigiram um artigo denominado "Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares". Nesse estudo, as duas pesquisadoras mostraram que o pouco investimento na formação dos professores, os baixos salários que obrigam esse profissional a ter uma elevada carga horária de trabalho durante a semana, a precarização das condições de trabalho, o tamanho das turmas, a alta rotatividade do magistério, o deslocamento de professores para ministrarem disciplinas para as quais não são habilitados, o perfil dos professores e a falta de interesse dos jovens em buscar a carreira do magistério estão intimamente relacionados com os problemas na implementação dessas políticas de reforma.[57]

Note-se que a precarização das condições de trabalho e a desvalorização do magistério são argumentos, usados pela diretora, que impedem ou dificultam a convocação de reuniões para planejamento e formação, a cobrança sobre o trabalho dos professores, entre outros. Isso acontece porque os docentes precisam trabalhar em mais de uma escola para conseguirem uma melhor remuneração e não têm tempo livre para dedicar à escola (participação de reuniões, planejamento coletivo e individual, formação

[57] No questionário aplicado junto aos professores da escola, é possível perceber que a grande maioria dos respondentes afirmou que "a falta de incentivos para a carreira docente" é o principal fator que dificulta o processo de implementação dos PCNEM.

continuada, etc). Além disso, se o professor ganha pouco, a diretora não se sente confortável para exigir demais dele.

O quadro apresentado pelas pesquisas confirma o cenário da escola analisada descrito no primeiro capítulo: o pouco conhecimento dos profissionais do magistério sobre os tópicos fundamentais da reforma do Ensino Médio e um conhecimento maior por parte da direção e supervisão. Além disso, a questão da precarização das condições de trabalho e a falta de valorização da categoria são, como já foi dito, motivos usados pela diretora para não cobrar demais dos professores da escola analisada, algo que não se justifica. Sendo assim, o que se percebe é que a realidade da escola pesquisada é semelhante a outras situações descritas na bibliografia levantada, o que sugere a existência de problemas comuns entre escolas e realidades diferentes no que diz respeito à implementação das políticas de reforma curricular do Ensino Médio.

Além dos pontos críticos destacados pelos profissionais ligados às escolas, a reforma curricular do Ensino Médio brasileiro recebeu críticas muito contundentes de vários pesquisadores que estudam o assunto. Alice Casimiro Lopes é uma destas pesquisadoras que critica duramente o novo sistema educacional brasileiro, sobretudo as transformações realizadas no nível médio. A primeira crítica diz respeito à seleção curricular que é apresentada pelos Parâmetros. Segundo ela, "esse processo de tomar determinada seleção da cultura como currículo comum inscreve as políticas de currículo nas lutas sociais entre o universal e o particular" (LOPES, 2006, p. 42). Tal argumento está relacionado ao antigo debate sobre a adoção ou não de um currículo nacional[58], que, de acordo com a autora, está relacionado a uma prática de colonização cultural (*Ibidem*, p. 45). Criticando duramente a questão curricular proposta pelos PCNEM, a autora é incisiva ao dizer que:

> No ensino médio, tais tradições também são evidentes, na medida em que a proposta de uma organização curricular por áreas, estruturada com base nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização e competências, não diminui a força do currículo disciplinar e mantém a definição dos conteúdos a partir das disciplinas tradicionalmente presentes nos currículos [...] As competências – como princípio de organização curricular – vinculam-se fortemente a uma perspectiva instrumental, voltada para a avaliação de desempenhos, que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, consequentemente, reduzem a

[58] Não é objetivo desta pesquisa entrar no mérito da discussão se os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais podem ou não ser considerados instrumentos de uma política similar àquela introduzida no governo Tatcher, que instituiu a adoção de um currículo nacional dentro do sistema educacional britânico. Amaral (2003) afirma que: "usar o termo Parâmetros Curriculares" está relacionado a um "eufemismo" que tenta mascarar o termo "currículo nacional" (p. 165).

> possibilidades de articulação com saberes outros que se colocam fora desse "saber-fazer", notadamente os saberes cotidianos (*Ibidem*, p. 44).

Tal crítica também está presente em outras pesquisas. Abramovay (2003) afirma que a adoção do conceito de competências básicas como principal vetor da organização curricular, denunciando sua filiação a modelos empresariais de seleção e treinamento de trabalhadores. Sobre o agrupamento dos conteúdos nas três áreas do conhecimento, a mesma pesquisa reconhece que tal recurso tem como objetivo superar a fragmentação e o academicismo do currículo tradicional. No entanto, adverte que tais efeitos podem ser incertos, sobretudo se for considerada:

> a falta de referências mais precisas, por um lado, e a falta de condições estruturais para que os professores elaborem um planejamento flexível e integrado, por outro, podem conduzir a um mero esvaziamento dos conteúdos do ensino. Reconhecendo a insuficiência das normas e dos decretos na efetivação de reformas educacionais,

Avançando um pouco mais, Alice Casimiro Lopes faz uma dura crítica à cultura da performatividade (relacionada à associação do currículo com o alcance de metas de desempenho – as performances) que, segundo ela, retrata uma influência dos princípios da eficiência social dentro do contexto educacional e demonstra claramente a submissão do currículo às questões econômicas. Sobre isso, Lopes (2004, p. 115) afirma: "Mais uma vez revela-se a tendência de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses de mercado, para o qual esses processos de avaliação são desejáveis".

Stephen Ball também sinaliza para esse fenômeno quando afirma que "a performatividade é uma cultura ou sistema de 'terror' que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança" (Ball, 2001, p. 109).

As novidades e inovações propostas pelo MEC podem ser vistas como tentativas de retornar a um passado marcado pelo insucesso. Miguel Arroyo também critica a preocupação dos PCNEM e das DCNEM em formar para o mercado de trabalho e sinaliza para os possíveis impactos negativos da centralização destas preocupações, comparando tal meta com a já conhecida e superada Teoria do Capital Humano:

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

Nesse mesmo sentido, Nilma Nilo Gomes critica a divisão do currículo em base nacional comum e parte diversificada como herança da LDB de 1971:

> Ainda estamos presos à divisão núcleo comum e parte diversificada presente na lei 5.672/71. O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas. É dela que herdamos, sobretudo, a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo ainda são tratados e a persistente associação entre educação escolar e preparo para o mercado de trabalho (GOMES, 2007, p 29).

Ainda pesando sobre as relações entre Ensino Médio e mundo do trabalho é possível perceber uma grande contradição: enquanto a LDB afirma que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica, as exigências crescentes por qualificação e especialização fazem com que o estudante seja obrigado a continuar estudando para conseguir uma melhor inserção no mercado de trabalho. Ou seja, atualmente, apenas a conclusão do Ensino Médio não garante a colocação do estudante dentro do mercado de trabalho.

Muitos pesquisadores inserem a reforma curricular do Ensino Médio brasileiro dentro de um paradigma de globalização excludente, que submete esse nível de ensino a uma lógica tecnocrática, pautada pelo alcance de metas que são impostas para as equipes e que tende a dificultar a formação integral do estudante. A submissão da educação à lógica econômica mais uma vez pode ser vista mediante o fato de que o Ensino Médio tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades, capacidades, competências, palavras muito próximas do meio empresarial e pragmático. Mais uma vez, o tema da adoção do currículo nacional surge dentro das pesquisas sobre a publicação dos PCNEM:

> O currículo nacional estaria ligado a uma perspectiva neoliberal, refletida no atrelamento do currículo a um sistema nacional de avaliação quantitativa, cujos objetivos primordiais seriam classificar as escolas e controlar o trabalho docente [...] Reconhecendo que currículo e controle estão sempre interconectados e que o currículo se envolve sempre com processos de regulação e conduta humana (AMARAL, 2003, p. 163).

Por fim, é preciso dizer que, de acordo com várias pesquisas, não obstante o potencial transformador das reformas, as práticas reformistas tendem a ser regressivas. Esse fato é explicado pela submissão da lógica pedagógica à lógica econômica:

> Somada à percepção dos professores de que os alunos que atualmente frequentam o ensino médio na escola pública têm um baixíssimo nível

> acadêmico, os mecanismos de facilitação da promoção parecem representar o golpe de misericórdia nas suas esperanças de ensinar algo relevante aos alunos e, por conseguinte, na própria crença de que possam se realizar na função de professores. Assiste-se, no ensino médio, à mesma crise que se instaurou no ensino fundamental desde os anos 80, quando as primeiras propostas de organização do ensino por ciclos e não séries provocaram a polêmica em relação à progressão continuada dos alunos, percebida por muitos como promoção automática (ABRAMOVAY, 2003, p. 233).

Depois de analisar como as políticas de reforma são construídas e recebidas pelas escolas (de modo geral) e pela comunidade científica, o próximo passo é observar como a escola em questão recebeu esses documentos. O primeiro capítulo deste trabalho já sinalizou para isso. Porém, agora é o momento onde esse objetivo será cumprido de modo mais aprofundado. Para tanto, em primeiro lugar, será feita uma análise mais geral sobre questões relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) para, logo em seguida, analisar o documento produzido pela escola.

A razão para a escolha do PPP como documento a ser analisado é simples: é ele o texto oficial produzido pela escola que norteia (ou deveria nortear) todo o trabalho docente. Sendo assim, observa-se que o PPP é o primeiro lugar onde será manifestada a preocupação da escola em implementar as novas políticas para o Ensino Médio.

Nas palavras de Veiga (2008, p. 11-2) a definição do PPP pode ser entendida e ampliada quando se percebe que:

> O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. É uma ação intencional e um compromisso definido coletivamente, o qual se relaciona a duas dimensões. A primeira é política, porque articula o compromisso sócio-político aos interesses da comunidade. Já a segunda define as ações educativas, pois reside na possibilidade de se efetivar a intenção escolar: a formação do cidadão. Ambas dimensões relacionam-se reciprocamente. Nesse sentido, considera-se o PPP como um processo permanente de reflexão e discussão de problemas escolares, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, propiciando a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pelo caráter democrático, tenta instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico em dois níveis: o da escola como um todo e o da sala de aula, associando-o com o contexto social.

Diante disso, percebe-se que a construção do Projeto Político-Pedagógico pela escola está intimamente relacionada com a autonomia e liberdade da escola, já que, através dele, a escola consegue adequar as Diretrizes Nacionais a fim de que essas sejam aplicadas de acordo com a realidade específica de cada instituição. O próprio documento dos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 83) afirma claramente isso:

> Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce. E a proposta pedagógica não é uma "norma", nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir por em prática um processo permanente de mobilização de "corações e mentes" para alcançar objetivos compartilhados.

Mais a frente, o mesmo texto volta ao assunto de forma mais enfática (*Ibidem*, p.84-85):

> O exercício da plena autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores.

Nos dois textos destacados é possível perceber que o PPP não pode ser tratado como apenas uma exigência legal, que siga roteiros e normas pré-estabelecidas. Ele deveria ser, antes de tudo, uma iniciativa da escola, uma oportunidade para que ela sistematize e reflita sobre o fazer pedagógico de cada profissional ligado à educação. É preciso perceber aqui que o documento oficial do MEC rejeita claramente a visão burocrática que muitos professores tem do PPP.

Esse documento é um recurso usado pela escola para tentar amenizar a arbitrariedade da imposição curricular, possibilitando, com isso, a contextualização e a interdisciplinaridade. Realizando isso, o PPP possibilita a passagem do currículo proposto para o currículo em ação (*Ibidem*, p. 104). No entanto, apesar de ser um documento relacionado à expressão de liberdade da escola, os PCNEM deixam claro que a presença dos profissionais ligados à escola, de modo muito particular, os professores (vistos como protagonistas desse processo) é essencial. Diante disso, fica a certeza de que o PPP, que não é apenas um registro formal ou uma exigência burocrática, não pode ser reaproveitado ou imposto por um grupo específico da escola. Ele deve ser construído coletiva e democraticamente por todos os sujeitos da escola.

Assim, é possível perceber que o PPP deve ser construído de forma autônoma e livre, mas precisa seguir regras (FONSECA, 2004, p. 40) e que a primeira destas regras é a exigência de que sua construção se dê num espírito de participação democrática. Aqui já é possível realizar a primeira ressalva ao processo de construção do PPP da escola analisada: ao que tudo indica, tal processo ficou a cargo das supervisoras que

tentaram reaproveitar o documento antigo e acrescentar alguns dados novos a partir de um questionário respondido pelos professores.

Não houve, de acordo com os dados obtidos, uma participação clara da comunidade escolar na construção do documento. O questionário aplicado junto aos docentes sinaliza para o fato de que grande parte desses sabe que o PPP deve ser construído coletivamente e acredita nisso. Porém, outra parcela considerável de professores afirmou que esse documento não passa de uma exigência legal e burocrática, sem nenhuma utilidade prática para vida escolar.

Disso se pode inferir que o documento que não foi produzido coletivamente não é usado e, quando usado, não ilumina, de forma plena, a realidade escolar, pois um documento produzido de forma isolada não é capaz de atentar para as demandas atuais da escola. Além disso, como já foi dito no primeiro capítulo, algumas citações importantes não estão presentes nesse documento, como por exemplo: as particularidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as diferenças específicas entre os três turnos de funcionamento da escola, as questões relacionadas à organização curricular das disciplinas, os desafios a serem superados pela equipe pedagógica, entre outros.

Observa-se também que o momento de construção do PPP não foi aproveitado como um convite ao debate e à reflexão sobre as práticas docentes no interior da escola. A baixa participação dos professores na construção do texto não foi feita de forma reflexiva. Como foi apontado no momento de descrição do caso, muitos aprovaram o texto sem ao menos conhecê-lo. Não obstante a isso, a maioria dos professores que respondeu ao questionário aplicado afirmou que acha necessário participar da construção do Projeto Pedagógico da escola. Além disso, vale dizer também que o índice de desconhecimento do PPP da escola por parte dos professores é ainda maior que o desconhecimento dos PCNEM. Isso pode ser explicado pelo fato de que os docentes não conhecem um documento que não foi produzido diretamente por eles.

Sobre isso, pode-se aprofundar a discussão dizendo que, se os professores não participaram da construção do documento e se eles não conhecem o seu conteúdo, terão chances muito remotas de aplicá-lo em seu trabalho na escola. Sendo assim, se o PPP é o documento que orquestra a ação de todos dentro da escola, acredita-se que o seu desconhecimento e a sua não aplicação podem explicar o fato de muitos professores trabalharem de forma isolada e da escola não ter conseguido construir uma identidade pedagógica específica.

Outro ponto que pode ser citado é que Projeto Pedagógico deve acompanhar as demandas da realidade na qual a escola está inserida, ou seja, deve ser contextualizado:

> Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-la em contextos adequados. (BRASIL, 2000, p. 5).

Sobre isso também é possível citar a pesquisa de Abramovay (2003, p. 253):

> Para a efetiva conciliação entre currículo diversificado e as necessidades das realidades locais, é preciso que a escola elabore seu projeto político-pedagógico a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas que demandam a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores.

Além disso, faz-se necessário também que o PPP mantenha estreita relação com a visão de avaliação que a escola possui e com os sistemas nacionais de avaliação[59]: "Projeto Político Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e a organização curricular articulado com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio" (BRASIL, 2009, p. 21). O artigo de Fernandes (2007, p. 17) afirma que cada professor deverá avaliar de acordo com os pressupostos apresentados na Proposta Pedagógica de cada escola.

Ainda sobre o documento da escola, pode perceber que nele também não são feitas relações aos sistemas de avaliação externa (nem ao federal nem ao estadual). Isso denota uma falta de preocupação da comunidade escolar com o monitoramento da aprendizagem dos alunos, com a qualidade escolar. A falta de contextualização do documento da escola analisada faz com que este, como já foi dito, não seja aproveitado na práxis pedagógica dos docentes. E mais, como o texto não foi construído com foco no contexto da escola, quando alguém tenta consultá-lo, os dados encontrados não são compatíveis com a realidade observada.

Avançando um pouco mais nessa pesquisa, é possível perceber que o eixo central do PPP deve estar relacionado à questão curricular (FERNANDES, 2007, p. 9), haja vista que é através da organização curricular da escola que os pontos fundamentais da reforma nacional do Ensino Médio serão implementados, as competências e

---

[45] Note-se que, no caso do Ensino Médio, é importante que o Projeto Político-Pedagógico faça referências claras e diretas ao Exame Nacional do Ensino Médio, uma vez que é através dele que esse nível de ensino é avaliado em todo o Brasil.

habilidades esperadas dos estudantes serão desenvolvidas, e é através do currículo também que a escola poderá contextualizar os conteúdos e os alunos estarão aptos para serem avaliados positivamente pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Diante disso, é imprescindível que as três áreas do currículo (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) deverão aparecer claramente no texto do Projeto Político-Pedagógico da instituição (BRASIL, 2002, p. 107). Diante de tudo que foi exposto, é possível perceber que existe uma estreita relação entre Proposta Pedagógica, Currículo e Reforma Nacional do Ensino Médio, conforme afirma Amaral (2003, p. 145):

> A importância do tema é quase evidente: uma escola, ao se organizar para construir e desenvolver o seu Projeto Político-Pedagógico, do qual, necessariamente, fará parte um determinado currículo, não pode deixar de levar em conta o que foi sugerido para as escolas do país. A prática do professor não deve ser construída à revelia do que se discute em âmbito nacional.

Por fim, é preciso pensar que o Projeto Pedagógico da escola também é político e, por conta disso, envolve relações de poder. Essas relações devem ser entendidas, primeiramente, no que tange à fixação de metas para a escola (FERNANDES, 2007, p. 38). Logo em seguida, estão relacionadas com o campo do poder, pois seus pressupostos exercem, ou deveriam exercer, influência na identidade da escola e no trabalho de todos os professores. Nas palavras de Veiga (2004, p. 46), tal relação entre PPP e poder se dá pelo fato de que:

> A construção do projeto político-pedagógico anda a par com a reconstituição do campo do poder dentro das escolas, entendido este enquanto espaço de jogo no interior do qual atores lutam pelo poder sobre a nova especialização de funções e a interpretação regulada dos instrumentos de diagnóstico e avaliação.

Diante disso, faz-se necessário entender que o poder, em sua relação com o PPP, deverá ser exercido de forma democrática, participativa e colaborativa desde a sua construção até a aplicação prática de suas teses. (LÜCK, 2009, p. 38). Dentro das tensões da relação de poder é preciso dizer que todos os setores da escola deverão aproveitar o momento da construção do PPP para alinharem suas posições rumo à construção de uma identidade[60] comum para a escola. Nesse caso, todos os setores e

[60] Quando esta pesquisa sinaliza para a construção de uma identidade e unidade para a escola, ela não está se referindo a unidade entendida como uniformidade, onde as diferenças são negadas e padronizadas.

grupos ligados à instituição escolar deverão ser ouvidos. Além disso, é preciso dizer que um projeto pedagógico construído coletivamente tende a ser aplicado pela comunidade de forma mais tranquila, haja vista que todos participaram dessa construção e não houve imposição de ideias[61].

Relacionando, por fim, a temática analisada teoricamente nesta seção com a realidade da escola em questão, é preciso dizer que a gestão escolar possui um desafio claro: motivar toda a equipe escolar para a construção coletiva e conjunta de uma nova versão do Projeto Político-Pedagógico. Em outras palavras, é preciso fazer com que a escola construa um novo PPP de uma forma completamente diferente daquela utilizada da última vez que o fez.

Nesse caso, cabe sinalizar para uma nova postura da gestão escolar frente à construção desse documento. A terceirização da redação do PPP da diretora para a supervisão (conforme descrito anteriormente) é algo incompatível com aquilo que se deseja. O papel da direção escolar na construção desse documento foi exclusivamente de ler a assinar, apresentando-o posteriormente aos professores. Se nem a diretora participou efetivamente da construção do PPP, é evidente a não participação dos outros atores nesse processo.

Outro fator que merece destaque é o fato da direção escolar não usar o PPP no dia-a-dia da escola com os professores. Isso porque, de acordo com a realidade observada, o Projeto Pedagógico é uma exigência burocrática que a escola cumpriu e que fica guardado na gaveta para fins igualmente burocráticos. Note-se aqui a dimensão exclusivamente burocrática do documento que não é usado para fins pedagógicos na escola.[62] Isso faz com que um número considerável de professores tenha a mesma visão apresentada pela diretora: 21% dos docentes que responderam à pesquisa realizada afirmaram que o PPP é apenas uma exigência burocrática para a qual não é necessária a participação da comunidade nos debates, reflexões e na construção do texto.

Para isso, é preciso, em primeiro lugar, superar a visão negativa que a equipe escolar tem desse documento (que foi verificada pelo questionário aplicado junto aos

---

Muito pelo contrário: o que se quer dizer é que, a partir da riqueza das diversidades e da pluralidade de conhecimentos e vivências, a escola seja capaz de construir um projeto comum.

[61] É interessante dizer que Lück (2009) segue esse mesmo raciocínio no que diz respeito à escolha direta de diretores. Sobre isso, ela ainda faz uma relação com a implementação do PPP: “a escolha de diretores pela comunidade escolar, a partir dos pressupostos de que na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, compromete-se em apoiar a implementação de projeto político-pedagógico construído coletivamente, e passa a sentir-se parte atuante desse processo e da comunidade escolar” (p. 9).

[62] Este fato confirma a tese de que o perfil da diretora da escola analisada é mais administrativo e burocrático do que didático e pedagógico.

professores). Como foi possível observar na pesquisa realizada, esse documento não pode ser visto apenas como uma exigência legal e burocrática, mas sim como pretexto para que toda a escola pare e pense sobre o seu fazer pedagógico.

Além disso, a própria estrutura do texto poderá ser alterada, já que se sente falta da presença de orientações curriculares mais precisas e diretas no texto do documento vigente. Não há grandes referências ao Enem no texto atual, as competências e habilidades aferidas por esse exame não aparecem diretamente no texto da Proposta Pedagógica, que ainda conserva uma preocupação central com o acesso ao ensino superior através do formato do vestibular que já foi extinto pela maioria das universidades federais situadas próximas à escola (sobretudo pela UFJF).

O projeto, guardado na gaveta do armário da supervisora[63] sinaliza para a pouca aplicabilidade desse na realidade escolar, o que sugere um novo desafio à equipe: implementar um projeto pedagógico que seja construído coletiva e democraticamente, que leve em conta as novas orientações nacionais relacionando-as com o contexto atual e as demandas concretas dos estudantes. Nesse caso, é interessante perceber o momento de construção do novo PPP não como uma tarefa burocrática e dispendiosa, mas sim como um espaço onde toda a escola poderá canalizar seus esforços para refletir e pensar sobre novas metodologias, novos objetivos, novas metas e novas propostas para a escola como um todo, visando a melhoria na qualidade da educação e propiciando um espaço fértil e eficaz para a discussão de questões concretas da instituição[64].

Diante de tudo que foi exposto até aqui, pode-se chegar a uma primeira conclusão: implementar os eixos centrais da reforma curricular do Ensino Médio é um desafio a ser enfrentado por todos os profissionais ligados à educação e, de modo especial, pelos gestores escolares. Isso porque a reforma é interessante, já que traz mudanças desejáveis ao contexto educacional do Ensino Médio. Porém, não se sabe se as escolas possuem estrutura adequada para que essas reformas se concretizem, nem se os professores estão aptos para implementar o novo modelo de ensino tal como foi desenhado pelas políticas de reforma. Diante desse panorama, é necessário buscar entender quais desafios se apresentam ao surgimento do Novo Ensino Médio dentro do horizonte educacional brasileiro.

---

[63] Uma interessante referência a este assunto é apresentada por Lück (2009, p. 33).

[64] Resende (2004, p. 251) afirma que o Projeto Político-Pedagógico é o “lócus dos sujeitos reflexivos”. Para que isso aconteça, é necessário que a escola propicie a reflexão dos sujeitos relacionados à construção desse documento (professores) a fim de que sujeitos reflexivos sejam produzidos ao término da escolaridade básica (estudantes).

A resistência e o desconhecimento de alguns professores é um dos maiores desafios a serem vencidos, porque são eles os protagonistas do processo de implementação das reformas dentro do espaço da sala de aula. Apesar de muitos professores conhecerem os termos usados pelos documentos oficiais, esses podem ser utilizados como jargões, cujo sentido para quem os fala é vazio e, por conta disso, não interferem na transformação da prática docente.

> [...] ao analisar alguns conceitos presentes nas DCNEM, critica o fato do documento utilizar-se de expressões que se transformam em "jargões" sem que o seu significado teórico e implicações práticas passem por uma análise mais detida. Com isso, os preceitos pedagógicos tornam-se "tão sagrados quanto vagos e ambíguos", gerando, via de regra, uma retórica "vazia" e incapaz de orientar transformações ou mesmo favorecer a compreensão dos aspectos básicos propostos. (POLON, 2011b, p. 4)

Os maiores complicadores da reforma apontados foram a falta de preparação dos professores, o descompasso entre as expectativas dos alunos e as finalidades estabelecidas para o Ensino Médio, principalmente no que se refere ao acesso à educação superior, e, por último, a falta de recursos, sejam eles materiais ou financeiros (ABRAMOVAY, 2003, p. 268).

Ampliando um pouco mais essa reflexão, Castro e Tiezzi (2002, p. 121) afirmam que:

> O problema maior está na qualidade do ensino, que não assegura o nível de aprendizagem indispensável. Parte do problema reside na incorporação de novos grupos sociais à escola. Muitas vezes, os professores não são suficientemente treinados para lidar com alunos cujos pais tiveram pouca ou nenhuma escolaridade ou vindos de famílias desfeitas. Mas parte do problema também se deve à falta de incentivos à carreira docente e aos programas de formação inicial e continuada dos professores.

Diante desses desafios, surge a questão referente à implementação das políticas. Em outras palavras, se deseja saber: como essas equipes, cujo perfil foi descrito, implementam as reformas curriculares do Ensino Médio? Isso porque, amparados pelos estudos de Teixeira e Lessa (2006, p. 200),

> Verificamos que as políticas curriculares são continuamente negociadas pelos professores, alunos, pais, demais funcionários da escola, comunidade, órgãos da administração educacional, formuladores da política e intelectuais, orientados dentre outros por motivos, por suas vivências, expectativas, especificidades da escola e do sistema de ensino, ordenamentos legais intra e extra-escolares.

Frente a isso, é possível dizer que a implementação é gradual, o que faz com que cada escola esteja em um nível diferente dentro dessa etapa. Exercendo sua autonomia, a escola implementa, por processos diferenciados, as orientações do Ministério da Educação, a fim de contextualizar tais políticas e práticas em seu dia a dia.

Além disso, caberá também à escola buscar a implementação da reforma considerando a desvalorização do magistério, a falta de motivação dos alunos para que sejam realizadas reuniões e encontros de formação dentro das escolas, a fim de que estudantes e professores sejam estimulados quanto ao seus respectivos crescimentos profissionais, a visão segmentada e fragmentada seja superada e que as estratégias e intervenções da escola estejam alinhadas com as políticas nacionais do MEC para o Ensino Médio.

Todas essas questões levantadas e muitas outras que não foram destacadas, mas que estão presentes na realidade concreta das escolas, são desafios a serem enfrentados, primeiramente, pelo gestor escolar. É ele o primeiro responsável para que o texto oficial se concretize na escola. Os desafios são, primeiramente, dele. É ele o responsável por compartilhar as preocupações e desafios com toda a equipe, assumindo sua atribuição de orquestrar toda escola para caminhar na mesma direção. Por isso, a próxima seção deste capítulo irá se ocupar com o tema central do presente trabalho: as atribuições do gestor frente a implementação das políticas curriculares para o Ensino Médio.

2.3. O gestor escolar frente à implementação da política

Até agora este trabalho tentou traçar um panorama geral das reformas curriculares que estão sendo implementadas pelo MEC junto ao Ensino Médio brasileiro. A pesquisa mostrou também a importância do texto do Projeto Político-Pedagógico da escola trazer subsídios para que essas políticas sejam concretizadas na realidade local e procurou analisar todos os fatores que tornam tal implementação um desafio. A partir de agora, como já foi dito, este texto irá focar sua atenção à figura responsável para que tudo o que foi apresentado até aqui se torne realidade, a saber, o gestor escolar. Para isso, intenta-se superar a visão demasiadamente heróica que muitos

constroem dessa figura, a fim de traçar uma imagem compatível com a atual realidade da gestão escolar[65].

Como já foi dito, o gestor[66] assume um importante papel no processo de implementação das reformas dentro do contexto das escolas. Isso porque é ele o primeiro sujeito da escola a receber as orientações e será, por consequência disso, o primeiro a ser responsabilizado também. Nesse sentido, Brito (2008, p. 3) afirma que:

> Para desempenhar o seu papel na mudança, os líderes dispõem de algumas prerrogativas, tais como: podem congelar o sistema presente, enfatizando as ameaças à organização, caso as mudanças necessárias não ocorram. Ao mesmo tempo, atuam encorajando a organização a crer que a mudança é possível e correta. Podendo, inclusive, articular uma nova direção e um novo conjunto de concepções, construindo, assim, um modelo organizacional límpido e novo.

Assim, o líder escolar poderá ser tanto um facilitador quanto um dificultador do processo de implementação das reformas pois, na maioria das vezes, toda a escola terá o primeiro contato com as políticas através das orientações dele. É dele também a responsabilidade de criar condições para que as reformas ocorram concretamente, dando condições para as mudanças, monitorando a implementação e avaliando os resultados.

Os desafios que se apresentam aos líderes/gestores são muitos. Stephen Ball traduz tais dificuldades em uma de suas pesquisas ao constatar que, frente ao novo contexto educacional marcado pelo gerencialismo, os gestores escolares ficaram sobrecarregados e tiveram que assumir funções novas e desafiadoras. Em tom de crítica, ele afirma que:

> A gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora (...) O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas

---

[65] Este trabalho usa o termo gestor escolar para designar a pessoa responsável pela gestão da escola. No caso da instituição em análise, a pesquisa estará se referindo à direção da escola. Em alguns momentos, esta pesquisa poderá usar também a palavra "líder", sinalizando para o papel de liderança exercido pelo gestor/diretor escolar.

[66] A importância do gestor está relacionada ao fato de que ele é o responsável por exercer a gestão dentro da escola. A palavra gestão, muito usada em meios empresariais, precisa ser entendida no contexto educacional, haja vista que a escola possui particularidades que uma empresa não possui, diferenciando uma da outra. No entanto, atualmente, fala-se muito em gestão escolar, que pode ser definida como o "ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações)" (*Ibidem*, p. 24).

> quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (BALL, 2001, p. 108 – 109).

Em outra obra, o mesmo autor continua trabalhando esse problema:

> Na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal "carreira" em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas, isto é, para o desmantelamento dos regimes mercadológicos profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos. Na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas da chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (Idem, 2006, p. 13)

Sobre esse tema também é possível recorrer às idéias de Lück (2009, p. 22):

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Diante do exposto, fica claro que a gestão escolar possui grande importância não só no que tange à organização burocrática e administrativa da escola como também nas questões pedagógicas e relacionais dentro do ambiente de ensino. É preciso considerar "a importância vital da gestão no êxito ou no fracasso de projetos para as organizações escolares, inclusive aqueles referentes à reorganizações curriculares" (BRITO 2008, p. 1). Assim, é evidente que a finalidade primeira da gestão escolar não está relacionada à dimensão administrativa, mas sim, à pedagógica, no intuito de fazer com a escola seja capaz de realizar aquilo que toda a sociedade espera dela: oferecer uma educação de qualidade.

> Comungamos com autores que acreditam que a escola, por ser uma organização, necessita de uma equipe gestora, cuja ação requer adequação ao objeto administrado. Ou seja, a gestão deve corresponder ao processo de produção próprio da escola: o pedagógico, e ao produto visado: o aluno educado. Isto posto, considerando-se os campos que envolvem os elementos materiais e conceptuais e a coordenação do esforço humano, necessários ao processo de produção pedagógico, para que o resultado pretendido seja, de fato e de direito, atingido: uma educação de qualidade. (*Ibidem*, p. 2).

Pelo que se observou nos resultados apresentados na pesquisa realizada junto aos professores, percebe-se que a escola analisada não realiza reuniões periódicas para o planejamento, a avaliação, o monitoramento e a formação da equipe. Nesse caso, é

possível dizer que caberia à diretora escolar, em meio a todas as dificuldades, encontrar espaços para que esses momentos pudessem acontecer.

A gestão, enquanto evento tipicamente ligado às relações humanas, pode ser considerada como um fenômeno dinâmico, já que se encontra em perenes transformações e adaptações. Nesse caso, é possível observar que existe uma mudança de foco dentro das práticas de gestão escolar. Isso significa dizer que houve uma transição de uma visão administrativo/tecnocrática e autoritária/centralizadora de gestão para uma visão pedagógica e democrático/participativa.

A visão gerencialista, administrativa e tecnocrática é aquela onde se priorizava, ainda que no espaço escolar, a resolução de problemas administrativos e o acompanhamento de toda burocracia escolar. É claro que essas dimensões não podem ser esquecidas nem negligenciadas pelo líder, já que elas são requisitos organizacionais para que o pedagógico aconteça. Porém, toda organização administrativa deve estar a serviço do pedagógico. Nesse caso, é possível dizer que o administrativo é o meio para se alcançar o pedagógico, que é o fim. Cabe, portanto, ao gestor escolar, garantir uma boa administração escolar a fim de que a escola como um todo (professores, supervisores, funcionários, alunos, pais) tenha condições de contribuir para que a educação oferecida na escola seja de qualidade.

Na prática, isso quer dizer que o gestor escolar deverá estar atento às questões pedagógicas da escola, não podendo, portanto, terceirizar tais preocupações para os professores e supervisores. É do gestor a responsabilidade primeira em garantir o aprendizado de todos os alunos, em criar meios para que eles aprendam. O gestor pedagógico é o guardião do currículo da escola: ator principal no que diz respeito às questões curriculares. É dele a responsabilidade em gerir o currículo, ou seja, planejá-lo, pensá-lo, monitorar sua execução e avaliar o desempenho produzido.

Além disso, de acordo com a tese da Prof. Heloísa Lück (*Ibidem*), a gestão atualmente deixa de ser firmada num modelo autoritário e centralizador para se tornar uma gestão democrática e participativa. Isso porque se sabe que as pessoas envolvidas numa tomada de decisão a respeito de determinado assunto tenderão, na maioria dos casos, a se comprometerem com a execução e concretização dessa decisão tomada. Permitir a participação de forma democrática está relacionado também com a aceitação de que outros pontos de vista são bem vindos e enriquecem vastamente o cotidiano escolar. É preciso lembrar também que a adoção de um modelo democrático de gestão é compatível com o sistema democrático adotado no Brasil.

Diante disso, caberá ao gestor racionalizar sua gestão a fim de que os recursos (humanos e materiais) sejam usados e aproveitados de forma racional, coordenando os esforços de todos para um objetivo comum e claro. Descentralizar as decisões, delegar funções, tornando as decisões mais adequadas às demandas, também é uma forma de reduzir os problemas relacionados à gestão escolar.

> Salienta-se aqui a necessidade do estabelecer e do atingir padrões mínimos de qualidade por meio de conteúdos relevantes e métodos pedagógicos correspondentes aos objetivos democráticos da escola. Para tanto, considera-se essencial o desenvolvimento de processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar. Quanto à qualidade da força de trabalho utilizada pela e na escola, salienta-se a necessidade de atentar-se para os determinantes sócio-econômicos, políticos e culturais que condicionam a (baixa) qualificação docente, as precárias condições em que os mesmos têm que realizar o seu trabalho, bem como a inadequação de suas práticas pedagógicas aos interesses dos usuários desta escola. (*Ibidem*, p. 6)

Faz-se necessário dizer que cabe também ao gestor propiciar a participação coletiva de todos os envolvidos no processo de educação. Ainda que cada um participe de forma diferente (por conta dos interesses e limitações de cada pessoa), é possível dizer que cada pessoa poderá contribuir com o sucesso da organização escolar. Para isso, o gestor deverá criar condições para que essa contribuição aconteça:

> O conceito de participação caracteriza-se pela sua dimensão apelativa e conotação positiva; por outro lado, o caráter difuso e ambíguo que marca boa parte dos contextos em que esse conceito é mobilizado e, sobretudo, a despolitização de que é objeto facilitam a sua utilização como mera "técnica de gestão" e "fator de coesão e consenso" (SÁ, 2004, p. 70)

Sobre esse mesmo assunto, é possível citar que nem sempre a participação é possível, pois ela esbarra em alguns condicionantes cuja mudança é muito demorada e complexa. Em outras palavras, o que se observa é que ainda não existe uma "cultura da participação" amplamente vivenciada no contexto escolar brasileiro. Sobre isso, Barreto (2007, p. 143), afirma:

> A construção de uma nova postura administrativa, constituída pela introdução e consolidação de práticas democráticas no interior da escola, esbarra em condicionantes sociais, culturais e econômicos, os quais, muitas vezes, dificultam que as decisões sobre a vida escolar sejam tomadas pelo grupo.

Desenvolvendo um pouco mais o assunto, deve-se saber que, se a educação é marcada por novas demandas e contextos, a figura do gestor deverá se adaptar também a essas modificações. O texto dos Parâmetros deixa claro que a educação brasileira está

sendo desenhada diante de um novo perfil (BRASIL, 2002, p. 111). Diante disso, é interessante questionar sobre quais são as atribuições de um gestor dentro desse contexto educacional em processo de surgimento. Em outras palavras, intenta-se saber sobre qual deverá ser o comportamento de um gestor escolar diante de suas responsabilidades, de modo especial a questão pedagógica e curricular da escola.

Quando se fala em atribuições do gestor, lança-se uma advertência: a complexidade do assunto não permite que tal problema se resolva mediante a simples construção de uma lista com habilidades específicas e isoladas a serem desenvolvidas. Sobre isso, o texto de Machado (2000, p. 104) é enfático ao dizer que:

> As competências constituem-se referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Bastante generalizada, essa abordagem tem trazido algumas dificuldades, quando se trata de estabelecer quais as competências alusivas a determinadas áreas profissionais. Uma delas é o risco de redução desse conceito a uma mera lista prescritiva do que seria, por exemplo, o bom gestor escolar. Na verdade, trata-se de algo mais complexo, que se articula com o desenvolvimento de capacidades para o desempenho de determinados papéis profissionais, contextualizados no projeto institucional e na concepção de gestão e de profissionalização presentes na política educacional.

Também sobre o mesmo assunto é possível recorrer à pesquisa de Lück (2009, p. 12):

> Em relação à função/profissão, competências é conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos.

Além disso, existe uma necessidade latente da gestão escolar planejar suas ações pois, quando não há planejamento, os eventos e projetos acontecem de forma acidental, sem conexão uns com os outros e, consequentemente, sem a promoção de aprendizagem efetiva. É no momento do planejamento que o gestor irá ouvir todas as partes envolvidas no processo educativo e buscar, de forma democrática, a convergência de propósitos ou o alinhamento de interesses. É também através de um planejamento bem feito que serão elencados os passos para a implementação das políticas nacionais e a identidade global da escola será construída.

> Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são

> utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las (*Ibidem*, p. 32)

O planejamento não pode ser visto como uma camisa de força para impedir a realização de novos projetos ou para tolher iniciativas necessárias em razão de situações emergentes não previstas. Nesse caso, é possível dizer que ele deve contar também com a necessidade de adaptações, ou seja, ele deve ser flexível. Todas as iniciativas que foram descritas nesta seção são realizadas de modo tímido pela diretora da escola analisada. Pelo que se pode observar, a diretora está mais ocupada com as questões administrativas da escola do que com as intervenções didáticas que precisam ser realizadas. Isso faz com que a diretora não interfira nas discussões pedagógicas e não participe das reuniões direcionadas para esse tema. A não convocação de reuniões, o não acompanhamento dos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações internas da escola e a falta de momentos para planejamento e avaliação de atividades/projetos de intervenção comprometem seu trabalho como gestora escolar.

Pelo que se observa, a diretora em questão tem uma grande dificuldade em delegar funções para outros membros da comunidade escolar. Essa centralização das atividades, ao que parece, é um fator que impede e/ou dificulta a participação da equipe escolar. Não há, por parte da gestão escolar da instituição pesquisada, uma preocupação em propor momentos de formação para os professores, o que impede o crescimento profissional de cada um.

Como já foi dito, a diretora analisada permanece na escola durante quase três turnos. Nesse sentido, o problema dessa escola não reside no fato da direção estar ausente, mas sim, pelo fato de o tempo que a diretora permanece na instituição não ser usado de forma adequada. Em outras palavras, é possível dizer que não há um aproveitamento satisfatório dentro das ações realizadas pela direção escolar.

É claro que as questões burocráticas e administrativas tomam muito tempo do trabalho dos diretores escolares. No entanto, é possível reafirmar que uma gestão descentralizada e compartilhada, onde as responsabilidades e as funções são divididas entre várias pessoas, pode contribuir para a redução da centralização das responsabilidades na figura da diretora. Além disso, é preciso fazer com que os profissionais da escola tenham consciência de que as questões administrativas e

pedagógicas são meios para que a escola cumpra sua função final, que é promover o aprendizado dos alunos (função pedagógica).

Apesar da direção da escola analisada se preocupar com as metas a serem alcançadas pela comunidade escolar nas avaliações externas, é possível perceber que essa preocupação está mais centrada na função administrativa, em detrimento da dimensão pedagógica da avaliação. Sobre isso, percebe-se uma indiferença da direção escolar no que diz respeito às intervenções pedagógicas a serem realizadas para que a escola possa atingir suas metas e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Vale relembrar que não há uma sintonia entre o trabalho da diretora e da supervisora na escola analisada. Ambas realizam trabalhos isolados, sem diálogo e sem divisão de responsabilidades. Isso pode ser uma das causas para o trabalho exageradamente individualizado dos professores. A falta de discussão e identidade pedagógica na escola, ao que parece, começa pela falta de diálogo entre diretora e supervisora, culminando, de forma mais ampla, na escola como um todo.

Tais problemas podem estar relacionados, mais uma vez, tanto ao perfil da diretora quanto a uma lacuna de formação. No que diz respeito ao perfil, é possível dizer que a diretora ainda possui uma visão gerencialista da educação e se ocupa, prioritariamente, com a estrutura administrativa da instituição. No que diz respeito à formação, é possível observar que, provavelmente, os projetos de formação oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais não conseguem capacitar as diretoras para que essas possam desempenhar suas funções de modo satisfatório.

Avançando um pouco mais no assunto, é possível dizer que toda análise de gestão que leve em conta o exercício de determinada dimensão da liderança está relacionada diretamente à questão do poder (BRITO, 2008, p. 5). Como consequência desses embates de poder, a escola pode ser afetada mediante a vivência de um clima de trabalho que dificulte as relações entre os profissionais que nela convivem. Diante disso, faz-se necessário dizer que, não obstante os conflitos de poder, caberá ao gestor zelar para que o clima de convivência na escola seja propenso ao aprendizado. Sobre isso, é possível citar as contribuições de Brunet (1992, p. 128):

> O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O

> clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento.

O clima de uma escola pode variar dependendo do tipo de gestão adotado e das características pessoais do seu líder, que exerce uma influência direta nas relações pessoais vividas na escola e, consequentemente, no clima. O clima escolar pode ser classificado como fechado (autoritário) ou aberto (democrático), evoluindo de um para o outro. Acredita-se que o clima irá interferir também nas possibilidades e motivações da equipe escolar para futuras reciclagens e formações continuadas, haja vista que, num clima escolar que não esteja aberto à participação dos professores, não existem razões para que um profissional esteja disposto a buscar formação, já que ele terá dificuldades em aplicar o novo aprendizado por falta de oportunidade de participação. Além disso, quanto mais democrático for o clima, maior será o desempenho dos estudantes.

> O clima desempenha um papel no sucesso escolar das crianças e também na eficácia dos professores [...] O clima exerce uma ação sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Com efeito, um clima aberto facilita o desenvolvimento do aluno, implicando-o num processo de participação e num ambiente que reforçam os seus conhecimentos. (*Ibidem*, p. 135)

Na escola analisada é perceptível que o clima de trabalho e convivência entre os profissionais é bem tranqüilo. Apesar da pouca participação nas decisões, a comunidade escolar vive numa situação de tranquilidade que acaba gerando apatia e imobilidade. Os conflitos não são desejáveis, mas estão relacionados à uma situação onde não existe apatia nem indiferença. Seria interessante, nesse sentido, que a direção escolar realizasse intervenções concretas no dia a dia da escola de modo que desafios cada vez maiores fossem apresentados para a equipe.

O clima agradável que predomina na escola pode ser explicado também pela falta de cobrança que existe, muitas vezes, entre a direção e professores. A gestão precisa entender que, em alguns casos, a cobrança, acompanhada de uma avaliação sincera dos trabalhos, precisa acontecer.

Avançando um pouco mais na questão da gestão escolar, apresenta-se agora uma nova atitude esperada dos líderes escolares: que eles sejam capazes de realizar uma gestão dos resultados. Isso porque, como já foi dito neste trabalho, atualmente, uma das grandes preocupações da educação pública no Brasil é a busca da qualidade do ensino. Nesse caso, cabe ao gestor escolar monitorar e acompanhar todas as avaliações

realizadas na escola, a fim de que esses resultados possam iluminar as decisões e intervenções que serão realizadas.

Ultimamente, vários indicadores educacionais são produzidos no Brasil através do Censo Escolar e dos Sistemas de Avaliação Externa[67]. Esses dados oferecem ao gestor um panorama interessante da educação tanto no país como um todo (ou no Estado), como também na cidade e até mesmo da própria escola individualmente. Estar atento para eles e observar qual o peso de cada indicador para a escola particularmente é missão do gestor. É possível dizer inclusive que é o gestor o responsável por transmitir e explicar esses dados para sua equipe, usando-os como argumento para contribuir com a implementação de determinada política e/ou intervenção. Em outras palavras, a qualidade da educação está relacionada, em última análise, à qualidade do trabalho dos profissionais da escola, de modo especial, ao trabalho do gestor.

> A qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e à sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em torno de um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (*Ibidem*, p. 12).

Sobre esse mesmo assunto, pode-se dizer que a forma de atuação da gestão escolar interfere diretamente no desempenho dos alunos. Machado (2000, p. 102) afirma que:

> Ao tratar da relação entre gestão e desempenho escolar dos alunos, o Saeb identificou que os melhores resultados obtidos pelos alunos são observados em escolas que exercem controle direto sobre seus recursos, que têm conselhos ativos, coordenação pedagógica, equipes com expectativas positivas sobre os alunos e que mantêm os pais informados sobre os resultados.[68]

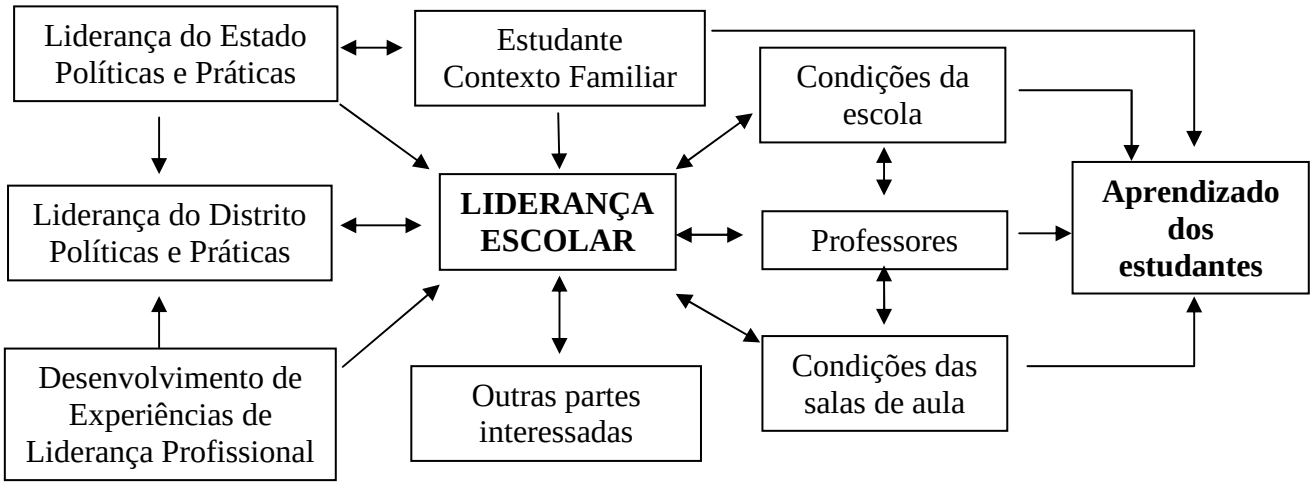
---

[67] O livro "Dimensões da gestão escolar e suas competências" (Lück, 2009) apresenta uma série de indicadores de qualidade que podem e devem ser observados pelo gestor na escola (p. 61 – 62), como, por exemplo, a avaliação do ambiente educativo (respeito, disciplina, combate ao preconceito), a avaliação das práticas e condições pedagógicas (planejamento, contextualização, formas de avaliação), entre outros.

[68] O texto citado sinaliza para uma realidade onde a autonomia da gestão se faz necessária. Muito já se conquistou nesse sentido (como por exemplo, a criação de conselhos, a tomada de algumas decisões na escola, entre outros). No entanto, ainda há muito o que se fazer, sobretudo no que diz respeito à autonomia financeira e à liberdade para contratação de professores.

O relatório de pesquisa sobre gestão escolar realizado pela *Wallace Foundation* é um exemplo que traz práticas de gestão exitosas relacionadas à melhoria do desempenho dos estudantes. Ele sinaliza para o pressuposto de que a liderança escolar exerce grande influência no desempenho dos alunos. Tal premissa é desenvolvida nesta pesquisa através da seguinte figura:

Figura 1: Influência da Liderança na Aprendizagem Escolar



Fonte: Wallace Foundation (2010, p. 14).

Nesse mesmo sentido é possível citar a reflexão de Lück (2009, p. 67):

> Diretores escolares competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas.

Frente a isso, é interessante que o gestor escolar esteja atento ao desempenho de sua escola, sobretudo no caso do Enem, já que esta prova apresenta os resultados obtidos não só por alunos, como também por escolas. Para que esse resultado seja ainda mais consistente, seria interessante que mais alunos da escola fossem estimulados a

realizar o teste (já que a taxa de participação ainda é muito pequena entre os alunos das escolas públicas, como foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho), a fim de que o resultado encontrado possa ser mais abrangente.

Além disso, caberá ao gestor entender quais são as habilidades e competências esperadas dos alunos concluintes do Ensino Médio, a fim de que ele possa monitorar e acompanhar o trabalho dos professores para que esses possam ser capazes de realizar o que se espera deles. Motivar alunos e formar professores para que esses alunos obtenham um resultado cada vez melhor é função dos gestores e condição indispensável para que a gestão de resultados realizada na escola possa contribuir para a garantia de uma educação cuja qualidade cresce cada vez mais.

Depois de serem elencados os desafios e as transformações que se apresentam à gestão escolar no atual contexto educacional do Brasil, faz-se necessário apresentar algumas práticas que podem contribuir para o melhor desempenho dos gestores escolares. É claro que tais pressupostos são fruto de uma pesquisa e que, para serem aplicados, precisariam ser re-contextualizados de acordo com a situação de cada escola. No entanto, esta pesquisa irá se ater, neste capítulo, à apresentação de princípios mais gerais para, mais a frente, buscar oferecer subsídios concretos que poderão ser aplicados na gestão da escola em análise[69].

De acordo com a pesquisa em questão (WALLACE FOUNDATION, 2010), há indícios fortes para supor que a liderança, exercida de forma coletiva, tem maior influência no desempenho dos alunos do que a liderança individual. Isso porque, de acordo com a pesquisa em questão, quando um estudante está numa escola onde a liderança é exercida de forma compartilhada, a participação dele nas decisões é muito mais direta e isso gera um maior comprometimento com a instituição que o educa. Tal pressuposto está assentado no fato de que a educação é um processo cujos resultados são atribuídos ao trabalho de toda uma equipe, e não apenas de uma pessoa em particular.

É claro que não se está, aqui, diminuindo a importância do líder ou gestor escolar dentro do processo de condução da escola. Muito pelo contrário. O que se supõe mais uma vez é que a liderança compartilhada (exercida em pilares democráticos) está relacionada a uma maior participação e atenção àquilo que é realizado no espaço

[69] As informações e teorias usadas nesta seção foram extraídas do Relatório Final de uma Pesquisa realizada pela Wallace Foundation intitulada: “Aprendendo sobre liderança: investigando as relações para a melhoria do aprendizado dos estudantes”.

educacional. Outro ponto que deve ser esclarecido é que, ao compartilhar a liderança, o líder não está perdendo espaço, muito pelo contrário: ele amplia sua área de atuação haja vista que agrega mais pessoas ao seu trabalho.

Quando a liderança é compartilhada, o conhecimento coletivo que os demais sujeitos ligados à escola possuem da instituição em questão aumenta e, com isso, cresce também a motivação dos funcionários e o interesse de familiares e estudantes no desenvolvimento dos alunos. Além disso, é preciso perceber que a liderança compartilhada/coletiva aumenta tanto a motivação e o envolvimento dos professores quanto também os estimula à busca de novas informações e conhecimentos, já que esses serão aproveitados dentro da gestão escolar. Em outras palavras, a liderança compartilhada é uma medida que possibilita o maior desenvolvimento profissional dos professores, pois distribui responsabilidades e estimula o envolvimento nas questões concretas da escola (*Ibidem*), além de contribuir para que as decisões tomadas ganhem uma abrangência maior, pois foram assumidas por várias pessoas com pontos de vista diferentes.

Avançando um pouco mais na compreensão de liderança compartilhada, é aconselhável que as decisões a serem tomadas coletivamente dentro desse espírito de gestão coletiva estejam relacionadas não somente com as questões administrativas da escola, mas, sobretudo, às questões pedagógicas. A liderança compartilhada entre os professores, exercida no plano da sala de aula, através de intervenções pedagógicas, no trabalho em conjunto, na realização de projetos colaborativos, entre outros, poderá intervir diretamente no aprendizado dos alunos. Sendo assim, os professores tenderão a trabalhar em conjunto para melhorar, coletivamente, suas respectivas práticas pedagógicas.

O compartilhamento de liderança também interfere positivamente, pois cria, na escola, um ambiente de co-responsabilidade e de confiança mútua entre os profissionais[70]. Além disso, mediante a realização de trabalhos colaborativos, os vínculos entre professores, pais, estudantes, supervisores, direção e demais sujeitos ligados ao processo estará fortalecido.

Tal prática apresentada pela pesquisa tende a produzir efeitos positivos na escola em análise, haja vista que a queixa do não envolvimento dos alunos e de seus

[70] A co-responsabilidade citada aqui está em plena harmonia com as políticas de responsabilização dos resultados obtidos pela escola. Isso porque, se as escolas serão premiadas ou advertidas de acordo com o resultado geral (ou seja, coletivo), é coerente que a gestão e o trabalho seja realizado de forma igualmente coletiva.

respectivos responsáveis está presente. Além disso, a superação do trabalho fragmentado e isolado entre os professores pode ser um caminho interessante para a superação de problemas existentes e para a criação de uma identidade própria da instituição.

No entanto, para que isso seja realizado de forma exitosa, é preciso refletir sobre as formas como essa liderança será distribuída. Para isso, faz-se mister analisar quais são as fontes de liderança presentes na escola. Tal análise deverá ser realizada pelo líder/gestor escolar, fonte principal dessa liderança. Cabe a ele otimizar e possibilitar a participação de cada pessoa e/ou grupo dentro das decisões da escola. Observe-se aqui que nem todos exercerão a liderança da mesma forma, isso porque cada pessoa é singular e possui características e aptidões específicas. Diante disso, pode-se supor que não existe um padrão específico para a distribuição da liderança, já que essa poderá ser realizada de formas diferentes, dependendo de cada caso/situação específicos.

Além de trabalhar com a distribuição da liderança na escola, cabe ao gestor escolar também se responsabilizar pelo desenvolvimento e pelo desempenho de cada aluno em particular. É dele a responsabilidade de promover a eficácia na escola. Em outras palavras, o que se quer dizer aqui é que o gestor deverá criar, na escola, uma cultura orientada para a aprendizagem. Para isso, é preciso ter uma alta expectativa dos alunos, exigir um profissionalismo real dos professores, e criar, na escola, uma estrutura coletiva comum, ou seja, uma cultura de trabalho comum adotada por todos os professores, que seja colocada em prática nas aulas de todas as disciplinas. Isso contribuirá para a cultura de aprendizagem[71].

A cultura da aprendizagem a ser desenvolvida na escola pelo gestor deverá ser adotada não somente na relação com os alunos, mas também na relação com os professores. Isso quer dizer que cabe ao gestor escolar propiciar e estimular a formação continuada dos professores, seja através de reuniões de formação na escola, de criar possibilidades para a participação em eventos e seminários, dentre outros. É claro que, para cobrar de alunos e professores o cumprimento da cultura da aprendizagem, o gestor deverá ser o primeiro elemento da escola a buscar formação profissional. É a partir dessa motivação que os outros também serão motivados para isso.

---

[71] Um exemplo interessante que ilustra essa prática está relacionado à prescrição e a cobrança de lições de casa e/ou realização de pesquisas fora do horário de aula: se todos os professores têm a mesma postura e cobrar a realização de tais atividades com os mesmos critérios, isso será internalizado pelos estudantes. Diante da adoção de práticas comuns por todos os professores, os alunos perceberão, a longo prazo, qual é a identidade da escola.

Diante disso, de acordo com a pesquisa realizada (*Ibidem*, 2010, p. 71-73), espera-se que o gestor seja capaz de focalizar todos os esforços da escola sobre os objetivos e expectativas para o desempenho do aluno, ou seja, fazer com que o objetivo primeiro da escola (e, por consequência da gestão escolar) seja o de melhorar o desempenho dos estudantes. Além disso, faz-se necessário também manter o controle do desenvolvimento profissional que os professores precisam ter; criar estruturas e oportunidades para que haja a colaboração dos professores; trabalhar de forma a monitorar o trabalho dos professores em sala de aula.

Visando à produção de melhores resultados, o gestor deverá também oferecer oportunidades de orientação para os novos professores; estar sempre acessível a todos; participar de seu próprio desenvolvimento profissional; envolver a comunidade para que ela apoie a aprendizagem dos alunos; apoiar a colaboração de professores para fins de melhoria de ensino; ajudar a assegurar abordagens consistentes para as disciplinas; fornecer aos professores recursos didáticos necessários para suas atividades; apoiar e estimular o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos.

No entanto, para ser capaz de cumprir todas essas atribuições, faz-se necessário pensar em três pontos fundamentais: o perfil dos diretores, a forma de seleção dos gestores e a formação que esses recebem. No que diz respeito ao primeiro caso, é preciso dizer que o perfil do diretor deve se enquadrar dentro das atribuições a ser desenvolvidas por ele. A função de gestor de escola pública requer diferentes habilidades e competências inerentes à condução dos diversos trabalhos que são de sua responsabilidade. Como já foi dito, gestor é o maestro da escola. Ele deve desempenhar um papel de liderança, operacionalizando as políticas públicas adotadas, além de estimular a todos à reflexão dessas ações, a fim de haver uma avaliação constante daquilo que se desenvolve, possibilitando um processo de melhoria contínua em busca da qualidade da educação que se oferta.

Professores, funcionários, alunos e comunidade são os diversos atores com que o gestor tem que relacionar e harmonizar-se para que o trabalho a ser desenvolvido obtenha sucesso. O que se deseja com a direção escolar é a garantia do exercício da liderança do fazer da escola, na busca de conquistas individuais e coletivas, consolidando o sucesso do ensino e da aprendizagem. No caso da escola em análise, o que se percebe é que a diretora tem condições de realizar o trabalho esperado: ela possui uma aceitação por parte da comunidade escolar, tem um conhecimento satisfatório dos documentos oficiais, trabalha com dedicação à escola e possui interesse em melhorar os

indicadores educacionais da instituição. No entanto, isso não acontece, pois as ações da diretora estão encaminhadas para outro sentido (como já foi dito, o sentido administrativo).

O sentido de liderança escolar e as atribuições do gestor no que diz respeito ao impacto do seu trabalho no aprendizado dos estudantes parece não ser uma relação clara e evidente para a diretora da escola citada. Sobre isso, é possível, mais uma vez, citar o déficit de formação específica que não foi direcionado aos gestores de escolas estaduais. Ao que parece, um caminho há de ser trilhado, a saber, o caminho da profissionalização dos gestores das escolas públicas.

Nesse sentido, observando o caso da escola descrita, o que aconteceu foi a eleição de uma professora para assumir o cargo de direção escolar e esta, ao assumir o cargo, acreditava que a nova função era totalmente oposta à função pedagógica assumida por uma professora. Diante disso, ao que parece, a diretora começou a se dedicar exclusivamente ao atendimento das questões administrativas e burocráticas, como organização do cadastro de pessoal, administração da merenda escolar, administração das obras de melhoria e manutenção da escola, entre outros.

A esse respeito, a diretora afirmou[72] que, ao tomar posse no cargo de gestão, teve que aprender muitas coisas sozinhas. Em alguns momentos, contou com o apoio de sua antecessora no cargo ou exauriu suas dúvidas e recebeu esclarecimentos por parte da inspetora escolar. Isso pode ser entendido quando se percebe que, não obstante a existência de programas de formação de gestores oferecidos pelo Estado de Minas Gerais, esses ainda não são suficientes para resolver o problema do déficit de formação.

Essa falta de formação, somada ao volume extenso de atribuições administrativas, faz com que a direção escolar não tenha condições para realizar um trabalho melhor do que o atualmente realizado. Além disso, é interessante perceber que na escola em questão, muitas vezes, a diretora assume um lugar de disciplinadora, ou seja, a pessoa a quem todos os professores recorrem para advertir um aluno quanto às questões disciplinares e regimentais da escola.

Sobre as características dos diretores escolares, a Fundação Victor Civita, em parceria com o Ibope, realizou, no ano de 2009, uma pesquisa na busca de encontrar o Perfil do Diretor Escolar. Foram entrevistados 400 diretores (as) em 13 capitais. Abaixo

---

[72] Além da primeira entrevista realizada com a diretora, cujas perguntas estão anexadas a este trabalho, uma nova conversa foi realizada com a diretora no dia 26 de abril de 2012. Essa conversa teve como objetivo sondar como se deu o processo de formação específico para assumir o cargo de gestora escolar.

seguem alguns dados que nos ajudam a conhecer quem são os diretores (as) das escolas públicas brasileiras. De acordo com os resultados, a pesquisa afirma que 80% são mulheres, com idade média de 46 anos. Aproximadamente 43% são formados em pedagogia e 29% não se prepararam para assumir o cargo de direção. Apesar disso, 72% dos entrevistados afirmaram ter feito algum tipo de pós graduação. No entanto, desse total, apenas 27% fizeram pós-graduação na área da gestão escolar. Com relação à forma de acesso ao cargo, 21% afirmaram que assumiram o cargo através de indicação, 25% através de concurso, 45% através de eleição direta e 5% através de seleção técnica. Com relação às limitações dos diretores, 58% afirmaram que não acompanham as reuniões de planejamento pedagógico e 64% disseram que não conhecem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua escola.

Essa pesquisa mostra características importantes para que seja possível a elaboração de políticas públicas voltada à profissionalização, formação e atuação da gestão escolar, impactando diretamente na melhoria da educação pública brasileira. De acordo com os dados, é possível perceber que não há, ainda, no Brasil, uma política eficiente de formação de gestores. Além disso, observa-se que apenas 27% desses profissionais possuem uma pós-graduação na área em que atuam. O fato de aproximadamente 29% afirmarem que não se preparam para assumir o cargo mostra que ainda há um caminho muito longo a ser trilhado.

No caso da escola analisada, a gestora em análise possui formação superior em Letras, com licenciatura em língua inglesa. Durante o período em que está no cargo, a diretora participou de alguns cursos de extensão e aprofundamento oferecidos pelo Estado e participou de várias reuniões de formação e atualização junto à Superintendência Regional de Educação, sub-sede de Juiz de Fora.

Sobre a formação de gestores, a Lei 9.394/96 (LDB) estabelece em seu Titulo VI, artigo 64, que:

> “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, é possível pensar que a própria política de formação de gestores é uma “novidade” advinda do novo contexto educacional brasileiro iniciado no início dos anos noventa. Isso pode ser percebido quando se recorda que, com a

redemocratização do país, a escola começa a se preocupar com a construção de uma dimensão igualmente democrática, revelada através de uma gestão participativa, autônoma, descentralizada. É nesse momento que, por exemplo, grande parte dos estados começa a eleger diretamente seus diretores e os colegiados e conselhos escolares são criados a fim de garantir a participação de toda a comunidade escolar (através de representantes) na vida da escola.

Em suas pesquisas, LÜCK (2009) afirma que houve uma profunda e sistemática evolução nas questões relacionadas à gestão escolar no Brasil, desde as formas de seleção, formação até os mecanismos de atuação usados por esses durante seu trabalho. Sobre essas mudanças é possível citar que, no início da reforma, houve o domínio da tendência gerencial (vinda de órgãos internacionais) que afirmavam que era necessária a transferência da administração dos órgãos centrais para as unidades escolares, no intuito de superar um modelo obsoleto de gestão. Essa iniciativa buscou aproximar a escola pública da iniciativa privada (BARRETO, 2007).

Com o passar do tempo, a conquista da autonomia da escola e a consolidação da democracia brasileira, as escolas começaram a perceber que a visão estreitamente gerencialista da gestão não era compatível com os objetivos específicos da educação. Por conta disso, a gestão escolar entra num momento onde o foco passa a ser a gestão democrática. Nesse contexto, surgem vários projetos de formação de gestores na tentativa de preparar esses profissionais para as novas demandas da educação nacional.

Vários cursos de curta duração surgem neste contexto e são oferecidos, pelas Secretarias de Educação, aos gestores escolares. No entanto, de acordo com Machado (2000, p. 97):

> Pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relações com necessidades tópicas e inadequadas.

Assim, percebe-se que o grande problema reside na formação inicial dos gestores, que não atende àquilo que se espera desses profissionais. Avaliando dois projetos de formação continuada de gestores escolares de dois municípios mineiros (Pirapora e Várzea da Palma), a saber: o Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais (Procad) e o “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), a professora Maria do Socorro Vieira Barreto afirma:

> Os resultados da pesquisa apontam que a tônica dos cursos de formação recai sobre a competência técnica dos cursistas, em detrimento dos conteúdos teóricos e do tratamento das questões políticas internas e externas à escola. Evidenciou-se, ainda, que a prática da gestão democrática exige uma formação que não se limite a preparar os gestores para solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, mas que se comprometa com o amplo desenvolvimento da pessoa e do profissional. Implica, pois, a solidificação de espaços de formação continuada de todos os profissionais da escola, inclusive mediante articulação inter-escolar, para que tomem consciência dos dilemas e desafios do trabalho educativo em suas múltiplas dimensões e, a partir daí, construam projetos escolares compatíveis com a realidade de cada escola. (BARRETO, 2007, p. 4)

A necessidade de formação dos gestores vem acompanhada necessariamente da oferta de projetos de capacitação que sejam eficazes, ou seja, que consigam alterar a forma de trabalho dos profissionais egressos desses programas. Isso porque, de acordo com Machado (2000, p. 102), não obstante a oferta dos cursos, "permanecem as práticas tradicionais de gestão e não se tem evidencias de mudanças no desempenho desses profissionais, como decorrência desses programas".

Sobre esse assunto é possível citar os resultados obtidos no artigo: "Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares", de Maria Aglaê de Medeiros Machado. A autora analisa duas políticas relacionadas à formação de gestores, a saber: o plano de intervenção adotado pela Inglaterra e as ações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A primeira proposta está fundada na "elevação dos padrões educacionais, tendo como um dos eixos de apoio a política de profissionalização do magistério, na qual se insere a capacitação dos dirigentes escolares" (MACHADO, 2000, p. 110). A segunda está relacionada a uma proposta que busca capacitar os gestores que se encontram no exercício de suas atividades, através de um método inovador que rompe com a fragmentação e a inadequação das ofertas existentes.

A partir das duas propostas analisadas, a autora apresenta alguns desafios, como as dificuldades para realizar a formação em serviço, a dificuldade para realizar a necessária mudança de paradigmas e ao contexto que, marcado por sucessivas transformações, vem determinando a instituição de padrões de gestão escolar cada vez mais avançados. Como já havia sido sinalizado neste trabalho, a autora em questão também aponta, a partir dos seus resultados, uma profunda relação entre o desempenho escolar e os modelos de gestão das escolas:

> Os resultados de desempenho escolar estão estreitamente relacionados com o desempenho profissional das lideranças escolares e com o estilo que desenvolvem na construção da identidade institucional da escola, conforme confirmado por várias pesquisas nacionais e internacionais (*Ibidem*, p. 109).

Com relação às formas de acesso ao cargo, é possível perceber que a grande maioria dos diretores foi conduzida ao cargo através de eleições diretas e que apenas 5% dos entrevistados na pesquisa se tornaram diretores através de seleção técnica. Apesar de acreditar que o modo como o diretor foi conduzido ao cargo interfere em seu trabalho, não é interesse desta pesquisa analisar as formas possíveis de eleição. Contrariando essa tese, é possível dizer que:

> As eleições em si não alteraram as práticas tradicionais de gestão, inclusive as práticas relacionadas com os traços culturais de um modelo de características centralizadoras, patrimonialistas e clientelistas, as quais não se rompem meramente com o processo de escolha de dirigentes. Persistem práticas diretivas, falta de avanço na participação dos segmentos escolares, existe resistência na instalação de canais de participação, ou seja, permanecem as características do chefe monocrático. (PARO apud MACHADO, 2000, p. 101).

O texto deixa claro que a eleição em si não garante o perfil democrático do diretor. Isso sinaliza para o fato de que outros projetos precisam ser realizados para que esse modelo autoritário deixe de existir. A mudança de cultura e de paradigmas é lenta e difícil de ser promovida. Afirma-se, novamente, a tese da necessidade de se investir mais na formação continuada de diretores.

Além disso, um diretor eleito democraticamente pela escola pode não ser o diretor mais capacitado para tal. Além disso, o diretor eleito está comprometido com a comunidade que o elegeu, o que pode ser algo bom (quando esse comprometimento retorna para a comunidade em serviços prestados com qualidade) ou ruim (quando o diretor se compromete em não cobrar da comunidade que o elegeu mudanças desejadas pelo sistema).

É preciso perceber também que o diretor é um funcionário de confiança do Estado, da Secretaria de Educação e, como tal, é a pessoa que está na escola com a atribuição de realizar e concretizar naquele estabelecimento as políticas desenhadas pelo órgão central. Isso que dizer que o diretor eleito deveria ser uma pessoa comprometida em implementar as reformas, motivando e convencendo os professores de que a reforma é importante e trará benefícios para a vida escolar.

Entretanto, apesar dos pontos negativos inerentes à eleição direta para diretores, não se pode deixar de reconhecer que ela é um avanço na história da educação brasileira, pois rompe com a mera indicação política e o autoritarismo. Diante disso, como pensar num sistema de seleção de diretores que concilie critérios técnicos e escolha democrática? Para responder a essa questão, recorre-se ao trabalho da Prof. Guiomar Namo de Mello quando esta trata da seleção de diretores:

> A seleção competitiva de diretores escolares constitui-se numa forma nova de escolha, combinando o critério de conhecimento e competência profissional com o de liderança, envolvendo ampla participação da comunidade escolar e comunicação com a sociedade através dos meios de comunicação de massa (MELLO, 1995, p. 19).

Tal forma de seleção de gestores é o que o Estado de Minas Gerais adotou para toda a rede estadual de educação. Sendo assim, percebe-se que atualmente existe a preocupação em fazer com que o diretor eleito tenha capacidade (condições técnicas) para assumir o cargo. O impacto dessa nova forma de seleção de diretores ainda não foi pesquisado, haja vista que os primeiros diretores eleitos através do exame de certificação assumiram o cargo no início de 2012. Vale citar que, no caso da escola analisada, a atual diretora foi reeleita para mais um mandato após ter sido certificada no exame para seleção de diretores de Minas Gerais.

Por fim, a pesquisa da Fundação Vitor Civita apresenta um resultado que precisa ser trabalhado pelo governo: 58% dos entrevistados afirmaram que não acompanham as reuniões de planejamento e 64% não conhecem o IDEB da escola. Isso mostra que, não obstante às várias iniciativas realizadas, a gestão pedagógica ainda não é uma realidade concreta na maioria das escolas.

No caso da escola analisada, percebe-se que a ausência da direção nas reuniões de planejamento pedagógico obedece a uma tendência geral dos diretores. Tal constatação pode estar relacionada com o elevado volume de trabalho relacionado às questões burocráticas que ocupam o tempo do diretor[73]. No entanto, como já foi apresentado nesta seção, a adoção de uma gestão compartilhada pode contribuir para

[73] O elevado volume de questões burocráticas a ser solucionadas pelos diretores é uma consequência da desconcentração e descentralização implantadas na educação pública do Brasil. Se antes a grande parte das questões burocráticas, como aquisição de equipamentos e materiais, realização de licitações, administração de recursos para a merenda escolar, entre outros, eram centralizados no órgão central, agora estão descentralizados e sob a responsabilidade dos diretores escolares, que gastam tempo na realização dessas atividades. No entanto, é possível dizer que a descentralização ainda não atingiu alguns fatores como a liberdade de contratação e dispensa de professores, a distribuição das aulas e turmas de acordo com o perfil de cada turma e de cada professor, a oferta sistemática de cursos de formação continuada, entre outros.

que o diretor realize aquilo que ele deve priorizar em seu trabalho: a dimensão pedagógica.

Assim, não obstante a escassez de tempo, o alto volume de trabalho e o déficit acumulado na formação de gestores, reafirma-se aqui que o diretor escolar deve monitorar a qualidade do ensino, executando e/ou coordenando o processo de avaliação, ocupando-se prioritariamente com a questão curricular dentro da escola, através de uma gestão pedagógica bem realizada, pautada em princípios democráticos e participativos[74]. Além disso, é preciso recordar que o diretor é o primeiro responsável pela implementação das políticas em sua escola e que a maneira como o gestor se apropria da política interfere na sua ação de implementar essa política dentro da escola. Isso faz com que uma atenção especial seja dada à formação dos gestores, no intuito de que esses tenham condições técnicas, cognitivas e humanas para se apropriarem de forma adequada desses documentos.

[74] Vale lembrar que a dimensão democrática deve começar pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.

3. O PLANO DE AÇÃO ESCOLAR – A INTERVENÇÃO NA REALIDADE DESCRITA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS LEVANTADOS

Após a descrição do caso de gestão que motiva esta pesquisa (realizada no primeiro capítulo) e sua respectiva análise (realizada no segundo capítulo), a terceira e última seção desta dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de ação que seja coerente com os resultados obtidos. Sendo assim, esta última seção irá se dedicar à prática, ou seja, a oferecer estratégias e caminhos para que o objetivo desta pesquisa seja cumprido. Nesse sentido, é preciso dizer que, se este capítulo é uma resposta à proposta geral deste trabalho, seu grande objetivo será o de traçar meios e planejar estratégias para que a reforma curricular do Ensino Médio brasileiro (cujo ápice pode ser encontrado na publicação dos PCNEM e das DCNEM) seja implementada na escola analisada.

Assim, faz-se mister deixar claro que este projeto de intervenção não pretende ser um roteiro inédito e inovador, pois se trata apenas de uma tentativa de oferecer subsídios práticos para a implementação daquilo que já está previsto pelos documentos oficiais do Ministério da Educação. Em outras palavras, é possível dizer que as ações sugeridas aqui não são nada mais que uma tradução daquilo que está previsto nos documentos oficiais e que, como se pode perceber, não tem sido realizado pela escola. Para isso, é necessário conduzir todos os esforços para que a escola analisada possa implementar, dentro de sua realidade, as teses fundamentais da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil.

Tal esforço de construir um plano de intervenção se justifica pois, vale lembrar que, pelo que foi descrito e analisado, a escola ainda não implementou totalmente as políticas de reforma do Ensino Médio. Outro ponto que merece ser destacado está relacionado com o fato de que outras ações diferentes das que são apresentadas neste trabalho poderiam ser adotadas tendo em vista a produção do mesmo objetivo final. Isso significa dizer que o caminho aqui apresentado não é único: cada escola, usando de sua autonomia e criatividade, pode traçar caminhos diferentes para cumprir um mesmo objetivo. As ações apresentadas neste trabalho foram escolhidas pois são mais compatíveis com a realidade da escola analisada e não necessitam de grandes investimentos financeiros, conforme será apresentado.

Apesar deste Projeto ter sido construído a partir de uma realidade específica é possível dizer que os caminhos sugeridos aqui podem ser trilhados por outras escolas também. Dito de outra forma, há que se reconhecer que a presente proposta foi feita para a escola estudada pois foi construída a partir da descrição do seu caso. Porém, como muitas escolas enfrentam dificuldades e desafios parecidos, as ações sugeridas aqui podem inspirar que outras escolas encontrem caminhos para implementar as teses da reforma curricular nacional. Para que isso aconteça, é necessário fazer aquilo que foi feito aqui: analisar cuidadosamente a realidade de cada escola em particular para que, a partir disso, a aplicabilidade das ações sugeridas nesta pesquisa sejam avaliadas em relação à sua viabilidade.

É importante salientar também que este plano de intervenção tem como foco principal a atuação do gestor. Isso significa que todas as ações apresentadas estão relacionadas com as atribuições do gestor dentro do contexto escolar, de forma mais específica, dentro da escola analisada. É claro que outras ações extra-escolares (como por exemplo, ações oriundas da Secretaria de Estado de Educação) podem contribuir para a realização dos objetivos desta pesquisa. Contudo, há que se recordar o fato de que este trabalho possui a dimensão escolar e manterá seu foco em ações a serem realizadas pela equipe de gestão da escola analisada. O protagonismo e a importância do trabalho do gestor, que foram destacados durante todo o trabalho, podem ser percebidos na gravura abaixo, quando se vê que a proposta de implementar um currículo inovador deve passar, necessariamente, pelo seu trabalho.

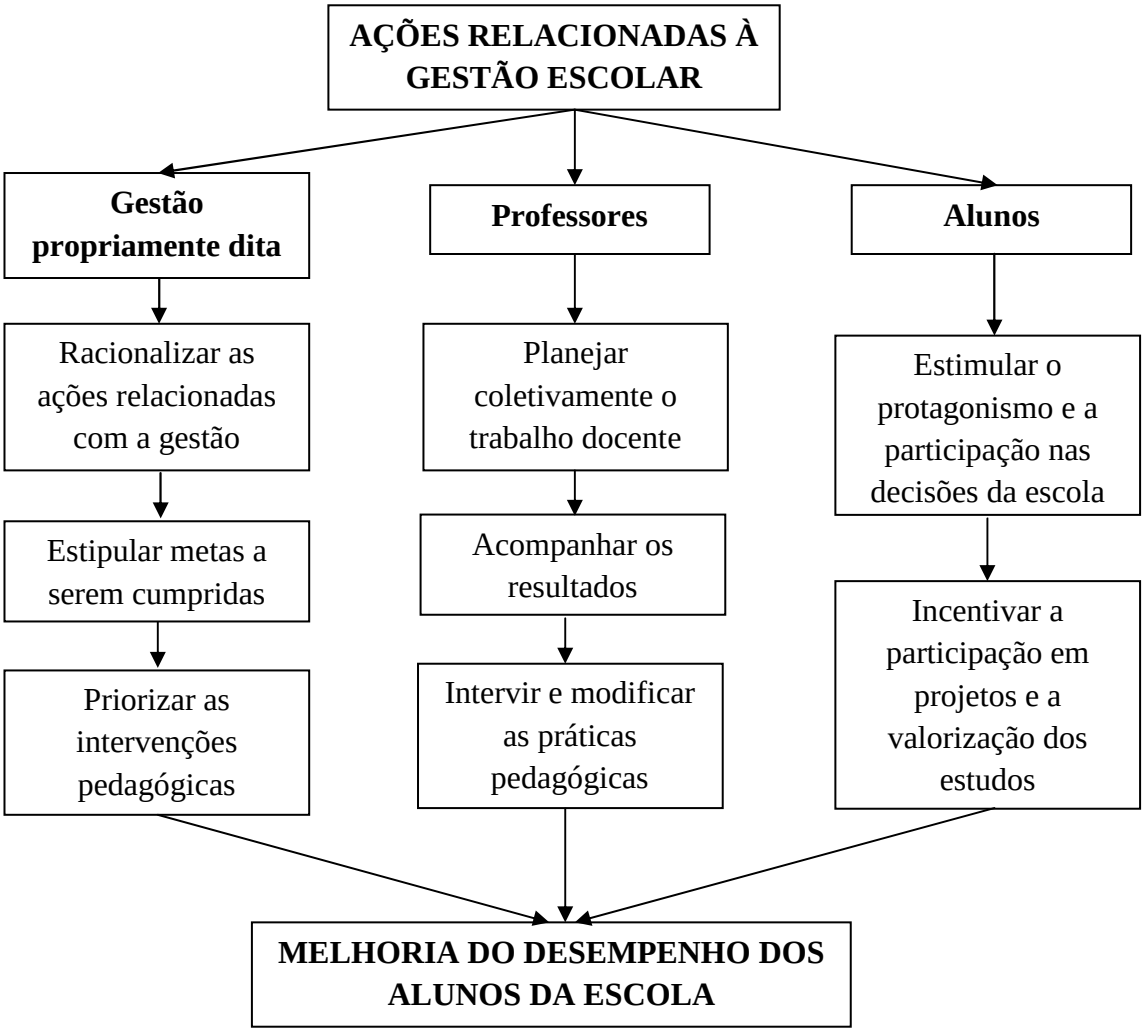
Figura 2: Desenvolvimento da Proposta Curricular Inovadora: Linhas de Ação

Fonte: BRASIL, 2009, p. 25.

Nesse momento, é preciso abrir um parêntese. Apesar deste trabalho, em alguns momentos, sinalizar tanto para o déficit na formação de gestores e de professores, esta pesquisa não tem como objetivo traçar um programa estadual para que todos os gestores da rede sejam formados de acordo com aquilo que se espera deles, ou apresentar um novo formato para a formação de professores. Essas ações, apesar de terem grande importância, extrapolam o nível de atuação desta pesquisa, pois, como já foi dito, as ações sugeridas aqui possuem dimensão exclusivamente escolar, ou seja, deverão ser realizadas no nível da escola.

Fechado o parêntese, é preciso avançar um pouco mais no assunto. Deve-se ter claro que dada a importância das atribuições do gestor, seu trabalho ganha dimensões muito abrangentes, já que envolve toda a comunidade escolar. Isso quer dizer que mediante uma alteração sistemática no trabalho da equipe de gestão, toda a comunidade escolar – professores, funcionários, estudantes e familiares – será influenciada. Sendo assim, apesar desta proposta apresentar várias ações diferentes, há de se perceber que todas são decorrentes das atribuições conferidas ao gestor escolar. A figura abaixo mostra que alterar a forma de trabalho da gestão traz mudanças não só para os gestores como também para professores e estudantes. Nesse caso, estas ações, quando bem sucedidas, tendem a melhorar o desempenho da escola, contribuindo para que os alunos aprendam. Tal pressuposto está em harmonia com a tese de que o trabalho do gestor visa, em última instância, contribuir com o aprendizado dos alunos.

Figura 3: Ações relacionadas à gestão escolar com suas respectivas consequências



Fonte: Elaboração Própria.

O foco está no gestor porque ele é a pessoa da escola que recebe as políticas para implementação. Além disso, é dele também a atribuição de coordenar e orientar toda a comunidade escolar nessa missão. Isso porque, se este trabalho procura analisar como uma escola, em particular, recebeu e implementou as orientações oficiais do MEC para o Ensino Médio, deve-se perceber que é do gestor a responsabilidade primeira em fazer com que essas políticas sejam colocadas em prática. Assim, como já foi dito em passagens anteriores deste trabalho, o gestor deverá ter conhecimento dessas teses para mobilizar todos os outros atores envolvidos com a escola, a fim de que essas políticas passem da teoria à prática.

Outro ponto a ser destacado relaciona-se com as hipóteses levantadas por este trabalho em relação à não implementação das políticas curriculares na escola

pesquisada. De modo sintético, é possível recordar que esta pesquisa sinalizou para três hipóteses principais, a saber: o perfil tipicamente administrativo-burocrático da gestão na escola analisada; a falta de intervenções claras e eficazes que contribuíssem para a implementação da reforma; e a falta de envolvimento e conhecimento dos professores com relação a essa política. Sendo assim, é preciso deixar claro que as ações apresentadas aqui são estratégias construídas a partir dessas hipóteses, no intuito de interferir, concreta e positivamente, naquilo que foi levantado.

Para isso, este Plano de Ação será dividido em três momentos: o primeiro deles está relacionado com a dimensão prioritária desse plano de ação: a gestão escolar. O segundo momento será dedicado à dimensão relacionada ao trabalho do gestor junto aos professores, no intuito de entender quais ações a gestão deve realizar no que diz respeito à função docente na instituição pesquisada. Nesse momento, a participação na atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola será usada como pano de fundo para as ações previstas. Por fim, no terceiro momento, o capítulo será encerrado com a apresentação de algumas considerações mais gerais sobre a aplicabilidade da proposta apresentada, prevendo algumas dificuldades que podem surgir, bem como as estratégias a serem adotadas para a superação de tais empecilhos.

3.1. O trabalho da equipe de gestão

A partir do que foi descrito no primeiro capítulo desta pesquisa, é possível perceber algumas limitações no trabalho da equipe de gestão analisada. Várias considerações sobre isso foram apresentadas, como, por exemplo, o perfil prioritariamente administrativo e burocrático da diretora, a falta de intervenções pedagógicas eficazes por parte da supervisão escolar, a não realização de reuniões periódicas de planejamento e avaliação dos resultados, a falta de momentos de capacitação e formação continuada dentro da escola, entre outros. Sobre isso, pode-se perceber como o trabalho do gestor é importante para o sucesso da escola, as suas responsabilidades e atribuições, sobretudo no que diz respeito à implementação das políticas.

Sobre essas dificuldades, Ball (2001) sinaliza para o fato de que, no momento de sua construção, as políticas educacionais excluem totalmente os gestores. Sobre esse ponto, o autor, apropriando-se das ideias de Roland Barthes, afirma que, no momento de

sua construção, a política educacional pode seguir dois estilos diferentes: *writerly* ou *readerly*. O primeiro, também conhecido com prescritivo, limita o envolvimento do leitor, fazendo com que esse se torne um mero receptor/aplicador do que se lê. No segundo caso, o leitor é considerado um co-autor do texto, ou seja, alguém que participa ativamente da sua produção. Esses estilos de construção da política interferem, diretamente, em sua implementação[75].

Refletindo sobre o problema levantado por Stephen Ball, Mainardes (2006, p. 50) afirma que:

> é vital reconhecer que esses dois estilos de textos são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados. *Writerly* e *readerly* podem aparecer de diferentes formas. Um exemplo disso é a possibilidade do uso dos dois estilos num mesmo texto (a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas). É possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política).

No que diz respeito à otimização do trabalho da equipe de gestão, a presente pesquisa pretende oferecer algumas pistas e orientações direcionadas à gestão escolar. Tais orientações serão construídas em prol de otimizar a implementação das políticas de reforma no contexto da escola específica. É claro que as ideias e sugestões contidas neste texto não devem ser interpretadas como um engessamento ou uma mecanização da atuação do gestor. Muito pelo contrário: o que se quer é sinalizar para algumas ações que podem contribuir com a implementação da reforma. No entanto, o sucesso dessas ações só será possível quando a ação do gestor for refletida e consciente, relacionando as orientações apresentadas com a realidade da escola. Em outras palavras, é preciso ressaltar que o objetivo não é criar um caderno de normas e receitas para a gestão, mas sim oferecer um subsídio prático para que as ações realizadas sejam coerentes com a nova proposta de educação inaugurada pelos mais recentes documentos oficiais. O Anexo IV desta pesquisa traz essas orientações à gestão escolar, as quais foram construídas de acordo com a realidade da escola analisada.

A construção dessas orientações é justificada, pois, na pesquisa, observou-se que a grande dificuldade para a implementação das reformas capitaneadas pelo

---

[75] Sobre os fatores que interferem na implementação das políticas, Mainardes (2006) cita três, a saber: o contexto de influência, o contexto da produção da política e o contexto da prática. Posto isso, fica claro que o contexto da prática recebe consequências diretas dos dois primeiros.

Ministério da Educação está relacionada com o perfil da gestão escolar. É possível indagar se o gestor é, verdadeiramente, um líder, no sentido exato da palavra. Caso a resposta seja positiva, outra questão vem à tona: por que ele não utilizou sua liderança para efetivar a implementação dessas políticas na sua escola? Deve-se abrir um parêntese aqui para fazer menção ao fato de que a liderança de um gestor não deve ser vista relacionada exclusivamente ao seu perfil. Sendo assim, foca-se ainda mais na tese de que uma formação eficaz de gestores poderia contribuir para que o perfil de cada profissional pudesse ser aprimorado, a fim de que suas qualidades fossem potencializadas em prol de uma gestão mais competente.

As orientações apresentadas aqui são apenas uma tentativa de sistematizar e articular, junto à equipe de gestão da escola analisada, ações que são coerentes com o novo modelo de gestão desejado pelos órgãos competentes, um modelo de gestão participativo e focado nas questões pedagógicas. Tal ação se faz necessária pois, como já foi dito, a diretora da instituição analisada possui um perfil mais voltado para as questões administrativas. Assim, acredita-se que, mediante um guia prático com ações a serem desenvolvidas por ela, a gestora possa começar a seguir um roteiro de gestão mais pedagógico que administrativo.

Assim, deve-se perceber que, como consequência dessas orientações, intenta-se efetivar a realização, na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, de um planejamento pedagógico eficaz e participativo. Para isso, este anexo apresenta um roteiro básico de itens a serem discutidos em reuniões de planejamento e avaliação durante o ano letivo. O objetivo de planejar as reuniões está relacionado com um melhor aproveitamento dos poucos espaços de reunião e formação criados pela escola, no intuito de fazer com que esses se tornem mais produtivos.

Ainda com relação às mudanças nas ações realizadas pela equipe de gestão no estabelecimento de ensino estudado, esta pesquisa prevê o desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Isso porque todo o processo pedagógico da escola deve ser avaliado continuamente. Pelo que se observou na escola, as reuniões realizadas não têm como foco a realização de uma avaliação eficaz sobre o aproveitamento dos estudantes. Tal ação é apresentada pois faz parte do trabalho do gestor acompanhar o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Para isso, as avaliações (tanto internas quanto externas) deverão ser acompanhadas, pois são elas que oferecerão indicadores importantes para a construção de projetos de intervenção junto aos problemas diagnosticados. Avaliar continuamente é um requisito importante para identificar as

dificuldades encontradas pelo aluno e pode contribuir para a redução dos índices de reprovação e evasão na escola analisada.

No entanto, para que isso aconteça de fato, é necessário que a escola não faça das avaliações apenas mais uma exigência burocrática e administrativa. A gestão escolar deverá ser capaz de, através dos resultados obtidos, traçar, juntamente com a equipe de professores, estratégias para que os alunos com menos desempenho possam ser acompanhados de forma diferenciada. Além disso, os dados obtidos com as avaliações devem ser usados também junto aos alunos de melhor desempenho, a fim de que esses possam melhorar ainda mais. Juntamente com as Orientações apresentadas, alguns formulários foram criados como recurso para registrar e acompanhar os atos de gestão, monitorando o aproveitamento de cada turma/estudante. O que se quer é que esses formulários possam gerar indicadores capazes de nortear a realização de intervenções pedagógicas futuras.

Sobre isso, uma sugestão interessante pode ser o projeto de monitoria entre os próprios alunos. Alunos com bom desempenho podem ser aproveitados como monitores para outros alunos com maiores dificuldades. Tal ação deverá ser feita, obviamente, com o apoio e o acompanhamento dos professores das respectivas disciplinas. Isso poderá contribuir tanto para os alunos com bom desempenho (que aprenderão cada vez mais e com maior segurança) quanto para os alunos de menor desempenho (que serão ajudados pelos monitores em horários no contraturno).

A cultura de avaliação a ser introduzida na escola em questão não deverá atingir apenas os alunos, mas também os professores, no que diz respeito ao seu trabalho. É do gestor a responsabilidade de auxiliar aos docentes em seu trabalho, a fim de que esses possam contribuir da melhor forma possível para que a escola cumpra sua missão: promover o aprendizado dos estudantes. Nesse caso, a equipe de gestão poderá aproveitar as reuniões de avaliação de desempenho individual dos servidores para que esse momento seja usado para o crescimento profissional de todos aqueles que trabalham na escola.

Pelo que se observou na escola, a avaliação de desempenho é realizada apenas para cumprir uma exigência legal da Secretaria de Educação. Assim, a fim de que isso não aconteça, seria interessante que a gestão escolar, juntamente com a equipe de professores responsável pela avaliação de desempenho dos funcionários, possa usar desse momento (que é obrigatório) para melhorar ainda mais o trabalho dos professores. Para isso, é necessário realizar uma avaliação franca e imparcial de toda a equipe da

escola, trazendo dados observados durante o ano, aproveitando o resultado de avaliações passadas, a fim de que o gestor possa criar uma cultura de avaliação entre todos os profissionais da escola.

Sobre isso, uma consideração deve ser feita: a cultura de avaliação a ser criada na escola não deve ser interpretada pelos professores como um instrumento de ameaça profissional, mas sim como um momento de crescimento para todos. É claro que os profissionais sempre serão responsabilizados pelos resultados obtidos, porém, tal responsabilização deve ser tratada como algo que sempre foi natural a qualquer profissão e que atualmente tem ganhado espaço no contexto escolar.

A tabela a seguir esquematiza as ações previstas dentro dessa primeira linha de ação.

Tabela 6: Ações relacionadas à equipe de gestão.

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Formação dos gestores	Diretora e Supervisora da escola analisada.	Formação permanente.	Através de cursos oferecidos pela SEE-MG e por iniciativa pessoal, em momentos específicos dentro da escola.	Garantir uma boa formação da equipe gestora a fim de que os gestores tenham condições para realizar um bom trabalho na escola em questão.	Sem custos para a escola.
Roteiro para a Gestão Escolar		Uso permanente.	Consultas periódicas ao Manual de Boas Práticas de Gestão (conforme anexo IV).	Garantir uma padronização das ações relacionadas a gestão escolar de acordo com os documentos oficiais.	
Planejamento	Todos os profissionais da escola, a começar pela Direção e Supervisão.	Planejamento anual e monitoramento bimestral.	Uso dos roteiros para reuniões e realização de planejamento escolar (conforme anexo V).	Garantir um melhor aproveitamento das reuniões realizadas na escola.	
Avaliação	Direção e Supervisão devem coordenar o preenchimento dos formulários pelos professores.	Avaliação Permanente.	Preenchimento dos formulários pedagógicos (conforme anexo V) através dos roteiros para reuniões.	Através do planejamento a escola conseguirá produzir indicadores para nortear as intervenções pedagógicas na escola.	

Fonte: Elaboração Própria.

No que diz respeito à avaliação dessas ações, cabe à equipe de gestão observar se aquilo que foi proposto tem proporcionado os resultados esperados. Os procedimentos contidos nas Orientações devem ser analisados criticamente pela gestão escolar no intuito de que as ações sejam praticadas de modo consciente e não como uma prescrição mecânica e irrefletida das ações. O mesmo deve acontecer com os roteiros para as reuniões e os formulários a serem preenchidos. A utilização desses relatórios e formulários deve ser observada a fim de que esses não sejam responsáveis por uma burocratização exagerada da prática pedagógica da escola. Em outras palavras, há que se observar se esses mecanismos não irão engessar o trabalho dos professores.

A sistematização das ações da gestão escolar deve monitorar e acompanhar o trabalho dos professores, de modo que esse acompanhamento não seja interpretado como uma forma de intimidar ou controlar aquilo que os docentes pretendam realizar. Nesse caso, é preciso avaliar se essas ações estão impedindo o surgimento de práticas inovadoras e eficazes dentro do contexto escolar. Tal avaliação deve ser permanente e periódica e poderá ser realizada através de pesquisas junto aos professores, conversas informais e reuniões pedagógicas.

3.2. A equipe de gestão, os professores e o PPP

Ao propor ações relacionadas ao corpo docente da escola em questão, faz-se necessário afirmar que tais ações devem ser vistas como desdobramentos e consequências da equipe de gestão, cujo trabalho deve ser dirigido para tais ações. Assim, no que diz respeito ao trabalho dos professores, é possível perceber que esta pesquisa indicou uma baixa participação desses nas decisões da escola. Além disso, outro dado importante a ser recordado aqui está relacionado com o baixo conhecimento que os docentes da escola possuem tanto do Projeto Político-Pedagógico quanto dos documentos oficiais (sobretudo os PCNEM e as DCNEM). Também de acordo com os dados levantados no primeiro capítulo, os professores da escola em questão ainda têm realizado um trabalho isolado, sem se preocupar com a interdisciplinaridade. O uso exagerado do livro didático pelos professores foi confirmado tanto pela pesquisa realizada quanto pela supervisão e direção da escola como um dado preocupante. Além disso, vários docentes afirmaram que a escola não realiza, ou realiza com baixa frequência, reuniões de planejamento e avaliação.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), pelo que foi observado na instituição analisada, esse documento é visto pela maioria dos docentes como uma exigência burocrática. Isso fez com que, provavelmente, grande parte da comunidade escolar não participasse diretamente da construção desse documento. A consequência disso é que o documento não é usado pela equipe de gestão e pelos professores da escola, ficando guardado numa gaveta na sala da supervisão. Outro fator problemático relacionado com o PPP é a ausência, no texto, de referências explícitas à organização curricular da escola.

Para intervir nessa realidade, esta pesquisa sugere que a equipe de gestão realize três ações específicas, a saber: formação continuada do corpo docente, atualização participativa do Projeto Pedagógico e criação de espaços de participação da comunidade escolar na vida da escola.

A primeira ação visa suprir um déficit diagnosticado no primeiro capítulo desta pesquisa: vários professores não conhecem de forma satisfatória os documentos oficiais do Ministério da Educação para o Ensino Médio. Para reverter esse quadro, apresenta-se uma breve proposta de formação com os professores da escola a ser realizada pela equipe de gestão. O Anexo V oferece um roteiro a ser trabalhado com os professores da escola em momentos de formação continuada. Esse roteiro contém uma breve recapitulação de todo o movimento de reforma do Ensino Médio com a respectiva análise dos documentos e momentos fundamentais desse processo no Brasil. Tal recapitulação se faz necessária, pois, pelo que foi observado, os professores desconhecem o caminho trilhado pelo Brasil no que diz respeito às reformas do Ensino Médio. Esses encontros podem ser realizados durante as reuniões do Módulo II, que devem ser realizadas, periodicamente, pela escola[76].

É importante lembrar que, durante a entrevista, a diretora da escola sinalizou para o déficit da formação superior dos professores quanto às questões relacionadas à questão curricular. Sendo assim, justifica-se novamente a realização, por parte da escola, de uma formação continuada junto aos seus professores. Deve ressaltar também que tal formação será muito importante para atingir professores que tenham se formado antes do início dessas políticas de reforma.

É evidente que um único encontro não fará com que os professores da escola passem de desconhecedores para conhecedores dos documentos oficiais. Porém, é um

[76] É preciso recordar que a questão do Módulo II é explicada na nota 17 deste trabalho (p. 29).

passo importante para que os professores comecem a trabalhar diretamente com esses documentos e, a partir do trabalho diário, possam começar a conhecê-los com maior propriedade.

A segunda ação está relacionada com a atualização do Projeto Pedagógico da escola. Como o documento atual prevê uma atualização para o segundo semestre de 2012, o presente Plano de Ação vem colaborar para que essa atualização se dê de acordo com aquilo que foi apresentado no segundo capítulo desta pesquisa. É interesse que esta pesquisa procure partir da necessidade legal e burocrática da atualização do PPP para que, a partir disso, uma fecunda discussão sobre a organização curricular seja realizada pela escola.

Diante disso, acredita-se que um Projeto Pedagógico construído de forma consciente e participativa tenha grandes chances de ser assumido pela comunidade escolar como um documento importante e útil para iluminar as questões pedagógicas da escola. O debate e a reflexão que serão motivados pela construção desse documento podem fazer com que os professores repensem suas respectivas práticas docentes e realizem um trabalho coletivo e contextualizado dentro da unidade escolar.

Para facilitar essa construção, o Anexo VI apresenta um roteiro que organiza as etapas importantes para a construção do Projeto Pedagógico, desde as discussões iniciais até a redação do texto propriamente dita. Durante o processo de produção desse documento, como já foi dito, toda a comunidade deverá participar ativamente, a fim de que ninguém fique sobrecarregado e todos se sintam envolvidos. É interessante que a equipe de gestão designe uma equipe de cada turno para ser a responsável por mobilizar todos aqueles que estão na escola em seu turno de trabalho/estudo. Essa equipe poderá ter representantes de todos os segmentos da escola (professores, alunos, funcionários, pais) a fim de que esses sejam os primeiros envolvidos com a construção do texto. A formação dessa equipe deve ser acompanhada de uma advertência: essa equipe não pode ser a única a se envolver com a construção do PPP, mas deve ser aquela que irá trabalhar como divulgadora e motivadora das ações, convidando toda escola para a participação nesse projeto.

É claro que a responsabilidade pela atualização do Projeto Pedagógico deve ser de toda a comunidade escolar e não apenas da equipe de gestão e do corpo docente. Porém, acredita-se que, quando a gestão assumir essa responsabilidade e compartilhá-la com os professores, toda a comunidade escolar se sentirá igualmente convidada e

motivada a participar[77]. É claro que a participação da equipe de gestão e do corpo docente da escola é fundamental para que esse texto seja bem construído e, consequentemente, utilizado posteriormente pela escola.

A terceira ação a ser promovida pela gestão escolar com relação ao corpo docente está relacionada ao estímulo à participação de todos os professores nas decisões da escola. É claro que a escola possui um colegiado escolar formado por representantes de todos os segmentos da escola, além de contar também com comissões e conselhos variados. No entanto, o que se observou na descrição do caso é que os professores ainda não participam diretamente dos rumos e decisões a serem tomadas pela escola. Desde a construção do PPP até o presente momento, o que se observa é que muitos professores não participam, seja por falta de interesse e motivação, seja pelo fato de que não encontram espaço para efetivar tal participação.

Dessa forma, objetiva-se instaurar na escola os pressupostos básicos da gestão compartilhada e da gestão participativa, apresentados no segundo capítulo deste trabalho. Para que isso aconteça, caberá à gestão escolar identificar o perfil de todos os professores da escola, quais são suas aptidões e qualidades, a fim de que essas sejam canalizadas em prol de um objetivo comum. A experiência de cada professor poderá ser usada tendo em vista a melhoria do ambiente escolar e da qualidade do ensino oferecido.

Tal experiência pode ser realizada para que cada área temática do currículo do Ensino Médio esteja sob a responsabilidade de algum professor específico, escolhido democraticamente pelas partes representadas. Isso facilitará, inclusive, a recepção de novos professores que por ventura cheguem à escola. Nesse caso, é importante que tanto a equipe de gestão quanto os professores da área desse novo docente se responsabilizem por colocá-lo a par de todo o caminho já percorrido pela escola, apresentando-lhe os documentos da escola (sobretudo o PPP) e trabalhando junto com ele, a fim de que a continuação e a unidade do trabalho não sejam comprometidas.

É claro que o estímulo à participação deve abranger todos os atores envolvidos com a escola. Porém, realizar isso de uma só vez, pode ser ainda mais desafiador. Por isso, esta pesquisa optou por começar a divulgar a cultura de participação junto ao corpo docente, a fim de que esses possam servir de transmissores dessa cultura junto aos outros funcionários da escola, alunos e famílias.

---

[77] É preciso recordar que um dos pressupostos teóricos que fundamenta a concepção de gestão assumida por esta pesquisa é o conceito de gestão compartilhada / gestão coletiva.

No que diz respeito ao estímulo à participação dos estudantes, uma proposta interessante é a reativação do Grêmio Estudantil e a organização das eleições para representantes de turma. Além de fomentar na escola o protagonismo dos alunos, essa ação contribui para que os alunos possam intervir, diretamente, em seu aprendizado e nas questões práticas relacionadas à vida da escola. No entanto, essas ações só surtirão efeitos concretos quando a escola abrir espaços para que os alunos participem da escola de forma mais viva, promovendo reuniões, debates e discussões junto aos alunos (com a participação de toda a comunidade escolar). Assim, será criado um espaço para ouvir as reivindicações dos estudantes e também para estimulá-los a pensar projetos, vencer desafios e promover uma maior interação social entre todos.

A tabela a seguir esquematiza as ações previstas dentro desta segunda linha de ação.

Tabela 7: Ações promovidas pela equipe de gestão junto ao corpo docente.

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Formação dos professores sobre os documentos oficiais do MEC para o Ensino Médio	Equipe de gestão coordenará momentos de estudo com todos os professores da escola.	No início da implementação deste projeto. Os momentos de estudo devem seguir um - cronograma contínuo.	A escola elegerá algum membro de seu corpo docente para coordenar esse momento de estudo, que poderá ser realizado de acordo com o modelo proposto.	Muitos professores não conhecem, de forma satisfatória, os documentos oficiais do MEC para o Ensino Médio. O desconhecimento desses documentos prejudica o trabalho dos docentes.	A escola gastará apenas com a cópia do material para os professores. Os recursos serão da própria escola.
Atualização do Projeto Político Pedagógico da Escola	Equipe de gestão	No segundo semestre de 2012	A equipe gestora convocará várias reuniões com a comunidade escolar a fim de discutir a nova redação do PPP.	Foi diagnosticado que o atual texto do PPP não foi construído participativamente e que ele não é usado pela equipe pedagógica da escola.	A escola terá como gasto a reprodução dos questionários e formulários a serem preenchidos. Os recursos serão da própria escola.
Estimular a participação dos docentes nas decisões da escola	Equipe de gestão	Processo contínuo	Criação de espaços para a participação dos professores. Efetivação dos conselhos e comissões criados. Valorização das decisões colegiadas.	Estimular a participação de todos os atores na escola garante que as decisões tomadas tenham maior chance de serem aplicadas, pois não são normas impostas a todos.	Sem custos para a escola.

Fonte: Elaboração Própria.

No que diz respeito à forma de avaliação da eficácia dessas ações, cada uma das propostas apresentadas acima deverá ser avaliada de forma particular. A formação com os professores sobre a reforma curricular do Ensino Médio Brasileiro (especificamente os PCNEM e as DCNEM) deve ser avaliada mediante a observação da mudança das práticas pedagógicas dos docentes na escola. Isso porque uma formação teórica só é eficaz quando ela consegue gerar mudanças na esfera da prática. A satisfação dos professores com relação aos recursos utilizados na formação, o material produzido, os exemplos dados, a performance dos responsáveis pela formação, o horário, o local, entre outros, também devem ser avaliados mediante uma ficha de avaliação a ser preenchida pelos participantes ao final dos encontros. É importante que o resultado dessa avaliação seja utilizado para melhorar ainda mais os encontros futuros.

A participação dos professores na construção do Projeto Pedagógico da escola deve ser avaliada tanto de forma quantitativa (quantos professores se envolveram diretamente com o projeto?) e qualitativa (em que a participação dos professores contribuiu para o documento final?). Além disso, o uso do PPP deve ser avaliado de forma periódica, a fim de que esse documento não caia no esquecimento e volte a ser guardado numa gaveta qualquer da escola.

A participação dos professores nas decisões da escola deve ser igualmente avaliada. Sobre isso, há de se perguntar sobre a criação de espaços para a participação, a qualidade dessas contribuições e a disposição de cada profissional em participar. A forma mais simples para realizar essa avaliação é uma observação sincera ou até mesmo um diálogo com outros professores e/ou membros da equipe de gestão.

3.3. Considerações gerais sobre a proposta apresentada

A última seção deste terceiro capítulo procura apresentar algumas considerações gerais sobre essa proposta, como verificar a aplicabilidade da mesma dentro da realidade específica da escola e sugerir formas de avaliação, a fim de verificar se as ações que foram sugeridas e aplicadas estão gerando os resultados esperados ou se estão produzindo efeitos perversos, que precisam ser contornados. É claro que nem todas as situações possíveis poderão ser elencadas aqui. O que se quer é apenas prever alguns desafios futuros com os respectivos meios para que essas dificuldades possam ser superadas. Por fim, este texto terá como objetivo refletir, rapidamente, sobre algumas

questões relacionadas às alterações que esse Plano de Ação Educacional poderá provocar junto à comunidade escolar.

Sendo assim, a primeira pergunta a ser feita relaciona-se com a autonomia da escola frente às ações apresentadas neste trabalho. Todas as ações previstas nesse plano podem ser executadas pelas unidades escolares como um todo, pois, como já se afirmou, foram pensadas numa dimensão local, escolar. No entanto, vale dizer que outras ações para as quais a escola não tem autonomia poderiam ser tomadas, como, por exemplo, a implantação de um sistema estadual de formação de gestores escolares, a liberdade das escolas para realizar contratação de professores de acordo com o perfil de cada unidade específica, a distribuição de professores e horários de acordo com o perfil de cada turma e cada docente e não a partir do critério de tempo, entre outros. Porém, tais ações não fazem parte desse plano e não interferem naquilo que foi proposto.

A questão da formação dos gestores é um ponto fundamental dentro desse Plano de Ação Educacional. Pelo que já foi dito, pode-se observar que, não obstante às várias iniciativas criadas para a formação dos gestores escolares no Estado de Minas Gerais, essas ainda são incipientes e não produzem os efeitos esperados. Isso porque muitos gestores se sentem incapacitados diante das expectativas lançadas sobre eles e das inúmeras atribuições relacionadas ao seu cargo. A seleção de diretores usando um modelo que mescla seleção técnica com eleições democráticas parece contribuir para diminuir as dificuldades descritas aqui, porém, ainda não soluciona o problema.

Ainda sobre a questão da formação é possível dizer que tanto professores quanto diretores possuem formação deficiente para implementar as teses fundamentais da reforma curricular estudada. Apesar desta pesquisa não ter focalizado seus esforços nesse tema, é evidente que os professores não são formados para atenderem a atual demanda apresentada pelas escolas. No caso da escola onde esta pesquisa foi realizada, isso ficou claro quando uma pequena parcela dos professores, ao responder o questionário, indicou que teve conhecimento dos PCNEM nos seus respectivos cursos de licenciatura. O caso aqui é o mesmo da questão relacionada aos gestores: não é objetivo deste trabalho oferecer estratégias para o assunto, porém esta pesquisa diagnosticou a existência do problema. Nesse sentido, esses dois fatores são elencados aqui pois podem dificultar ainda mais a implementação das políticas de reforma curricular analisadas neste texto.

Outro ponto que pode limitar a exequibilidade desse plano de ação está relacionado com os recursos financeiros disponíveis. Como já foi visto nas seções

anteriores, grande parte das ações apresentadas não possui nenhum custo extra, haja vista que essas ações estão mais relacionadas às mudanças procedimentais que não necessitam da aquisição de grandes investimentos. Conforme já exposto, os custos relacionados à promoção das reuniões de formação e planejamento (material didático utilizado, *coffee breaks*, entre outros) são muito pequenos e podem ser realizados com recursos próprios da escola e/ou mediante parcerias com a iniciativa privada.

Talvez a grande dificuldade a ser enfrentada esteja relacionada com a motivação dos professores para uma participação efetiva e eficaz junto às ações do projeto. Isso porque, frente à baixa remuneração do magistério mineiro e às condições precárias de trabalho, muitos acabam não se sentindo motivados a participar desses projetos. Na pesquisa realizada foi possível perceber que, entre os fatores que dificultam a implementação dos PCNEM na escola, um dos mais citados foi a falta de incentivos para o magistério e a falta de motivação dos professores.

Nesse sentido, vale destacar que a influência positiva da diretora poderá ser um fator decisivo para o sucesso desse projeto. Isso porque, como já foi dito, a diretora é muito bem aceita e respeitada pela escola como um todo, tendo um potencial de liderança positiva a ser ainda mais desenvolvido. Nesse sentido, sua figura poderá ser um fator determinante, que tende a contribuir para o sucesso dessa proposta. Para isso, porém, é necessário que a equipe de gestão se mostre motivada e envolvida diretamente com o projeto.

A falta de tempo para a realização das reuniões também é um fator que tende a dificultar esse processo. Para superar essa questão, a equipe de gestão deverá fazer cumprir a realização periódica das reuniões de Módulo II. É interessante que, na escola, essas reuniões, até a presente data (2012), não acontecem mensalmente. Assim, o que se observa é a perda de um momento em que os professores poderiam estar na escola para realização de reuniões comuns. No entanto, para que as reuniões possam acontecer num horário adequado para todos, essas deveriam ser marcadas para os dias de sábado, haja vista que são muitos os professores que, durante a semana, trabalham em mais de um turno e também mediante a não existência de salas disponíveis na escola durante a semana.

Com relação aos professores, é possível também que muitos se sintam monitorados e/ou ameaçados frente ao novo perfil de gestão pedagógica a ser implementado na escola. Isso porque, para professores que sempre trabalharam de forma isolada e com um pequeno acompanhamento ou interferência da equipe

pedagógica, tais atitudes de acompanhamento e intervenções a serem realizadas pela gestão escolar podem ser interpretadas como uma ameaça à autonomia dos professores e à sua respectiva liberdade de cátedra. Nesse caso, o diálogo pode ser um bom caminho para a solução desse problema: caberá ao gestor discernir a melhor forma de intervir junto a cada professor, conscientizando-o de que seu trabalho deve estar em harmonia com o trabalho de todos os outros professores da instituição. Além disso, conforme já exposto anteriormente, deve-se aproveitar o advento do sistema de avaliação de desempenho profissional para que esse diálogo se torne institucional e possa produzir efeitos desejáveis dentro do contexto escolar.

Além do que já foi dito, é preciso relembrar que tanto o desempenho dos alunos quanto a frequência e as taxas de evasão escolar deverão ser monitorados periodicamente. Para isso, a escola deverá desenvolver uma cultura da avaliação tendo como base os indicadores produzidos por ela mesma (avaliações internas, registros de presença, taxas de transferências, taxa de evasão, etc) e também os indicadores externos, produzidos pelas avaliações externas.

Quando uma ação for avaliada como ineficaz ou produtora de efeitos indesejáveis para a escola, cabe à equipe de gestão refletir sobre as formas mais eficazes de contornar esses problemas. Nesse sentido, faz-se necessário que nas reuniões de planejamento e avaliação realizadas pela escola seja destinado um espaço para que os professores possam avaliar as ações e os resultados, proporcionando, mais uma vez, espaços para a participação de todos os atores envolvidos com o processo.

Mais uma vez é preciso retornar à questão da importância do trabalho do gestor escolar. Isso porque é ele o primeiro responsável em apresentar essa proposta, acreditar nela e fazer com que ela se torne realidade. O sucesso ou o fracasso desta dependem, diretamente, do seu trabalho. Além disso, ele deve ser o primeiro a se conscientizar da importância e da necessidade de que essas mudanças sejam implementadas. Assim, a forma de implementação deste projeto, como já foi dito, dependerá não só do bom senso e da sorte do gestor para escolher o momento certo e a palavra certa para cada pessoa e cada ação. Para que isso aconteça, o gestor deve ser bem formado e estar consciente daquilo que deve ser feito.

Por fim, faz-se necessário refletir sobre os estudantes da escola. É claro que todas as dimensões e ações já apresentadas resultarão, no final do processo, em mudanças para os alunos, pois são eles o público atendido pela escola. O que se intenta aqui não está relacionado a estimular que os alunos desenvolvam ações, mas sim que as

mudanças implementadas pela equipe de gestão tragam modificações positivas para o corpo discente da escola.

De acordo com o caso descrito, os alunos da escola vivem um dilema: por um lado, os alunos reclamam dos professores e da inutilidade dos conteúdos estudados. Por outro lado, eles são alvo de queixas dos professores, pois segundo estes, os alunos não manifestam interesse nem se esforçam para melhorar o seu aproveitamento nas avaliações nem aumentar a sua motivação para o estudo. Entre essas duas queixas, o que se percebe é que ambos têm razão: não há uma organização curricular na escola compatível com as demandas dos alunos e, por conta disso, os alunos não se sentem atraídos pela escola. Muitos são os fatores que desestimulam os estudantes. Diante disso, o que se observa é que faltam, na escola, ações de intervenção junto a essa realidade.

Diante desse quadro, espera-se que as ações previstas dentro deste projeto possam fazer com que a organização curricular da escola analisada seja mais compatível com as demandas dos alunos, o que pode contribuir para a diminuição das críticas tanto dos professores quanto dos estudantes. Além disso, espera-se também que, mediante o maior acompanhamento pedagógico a ser realizado pela equipe de gestão e pelos professores, os alunos sejam alvo de intervenções pedagógicas concretas para cada caso específico.

Outro dado que foi observado na escola analisada diz respeito à baixa taxa de participação no Enem. Para reverter esse quadro, cabe à gestão escolar realizar um trabalho de motivação e estímulo para que os estudantes participem da prova. Para isso, primeiramente, os alunos precisam acreditar que terão condições de conseguir um bom resultado nesse exame. Para isso, sugere-se que sejam adotados simulados bimestrais junto aos alunos do Ensino Médio, com questões direcionadas para a prova do Enem, a fim de que o resultado de cada aluno seja analisado pela equipe pedagógica. O resultado desse simulado poderá ser utilizado para futuras intervenções e apoio junto aos alunos com menor desempenho[78].

Além disso, a escola poderá intervir também no que diz respeito à frequência dos alunos, evitando que esses não se sintam motivados a permanecer na escola e até

[78] É do conhecimento de todos que punir alunos com reprovações e/ou notas exageradamente baixas fará com que a escola obtenha um desempenho pior junto ao Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE). No entanto, improvisar notas para que os alunos sejam aprovados no final do ano não resolve o problema. Para que isso não aconteça, é necessário que a escola pense em projetos de intervenção junto aos alunos com menor desempenho desde o primeiro bimestre, a fim de que, no final do ano, todos tenham conseguido, por seus próprios méritos, a aprovação para a próxima série.

mesmo no intuito de evitar a evasão escolar[79]. Assim, a computação da frequência escolar deverá ser feita de forma rigorosa no intuito de que esse indicador possa servir para que a equipe pedagógica da escola entre em contato com os alunos ausentes ou que desejam abandonar os estudos, a fim de entender os problemas e dificuldades de cada um.

Sobre esses pontos, é preciso destacar aqui que a escola já realiza várias ações nesta direção, como a promoção de excursões com alunos de melhor desempenho, o fornecimento de merenda especial para turmas mais frequentes, idas ao cinema e ao teatro, bem como a realização de outros projetos. Vale destacar que a escola analisada tem realizado projetos de destaque junto ao município nos trabalhos da Feira de Ciências, onde vários alunos da instituição têm sido selecionados como bolsistas de vários Institutos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal fato deve ser mais divulgado entre os alunos, haja vista que, além de incentivar à pesquisa dentro do ambiente escolar, os alunos selecionados recebem, mensalmente, uma ajuda financeira da UFJF. Tal prêmio poderá servir de motivação e ânimo para que outros alunos também se interessem pela apresentação de projetos interessantes.

Espera-se que, quando os professores conhecerem bem as orientações gerais do MEC para o Ensino Médio e realizarem reuniões periódicas, vários projetos e novas iniciativas sejam planejadas. Sendo assim, no que diz respeito à realização de projetos, fica claro que esses podem ser utilizados no sentido de aproximar aquilo que é estudado da realidade dos alunos. Isso pode ajudar a diminuir a queixa dos alunos de que o currículo da escola está distante das suas respectivas realidades. Para que isso aconteça, porém, faz-se necessário que a equipe pedagógica da escola dê suporte aos professores a fim de que esses trabalhem de forma colegiada, na realização de projetos interdisciplinares e contextualizados.

Merece destaque o Projeto "Poupança Jovem"[80], iniciativa do Governo de Minas a fim de estimular a permanência e o bom desempenho dos estudantes. De acordo com esse projeto, os alunos deverão concluir o Ensino Médio dentro do tempo previsto e cumprir atividades extraturno na escola, no intuito de receberem, ao final do Ensino

---

[79] Na escola analisada, como já foi dito, o Ensino Médio é oferecido tanto no turno da manhã quanto no turno da noite. Apesar deste trabalho ter focado mais no diurno, pois nesse turno as turmas são maiores e mais numerosas, é preciso perceber que, no noturno, há uma quantidade considerável de alunos que deixam a escola e outros que apresentam um número elevado de faltas. Nesse sentido, como este trabalho é direcionado para a escola como um todo, faz-se necessário promover ações que aumentem a frequência dos alunos e também diminuam a evasão escolar.

[80] O Programa "Poupança Jovem" é executado de acordo com a Resolução SEDESE nº 50/2009.

Médio, o valor de três mil reais a ser creditado em conta poupança. Como esse projeto tem sido muito bem recebido pelos alunos da instituição analisada, sugere-se que a equipe gestora se aproveite dele para estimular a permanência e o envolvimento dos alunos com os projetos específicos da escola.

Por fim, há de se perceber que as ações previstas por este plano estão focadas exclusivamente na atuação do gestor escolar e são compatíveis com as suas atribuições. Em outras palavras, é possível dizer que tudo o que foi apresentado aqui poderá ser realizado pela escola sem a necessidade de nenhuma autorização superior, pois os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para isso. As consequências dessas mudanças irão interferir tanto no trabalho do gestor propriamente dito, quanto no trabalho dos professores e, consequentemente, no público alvo da escola, a saber, os estudantes. Assim, é possível pensar que, se as ações previstas aqui atingirem os estudantes da escola de forma a alterar o seu comportamento e melhorar o seu desempenho, as ações terão sido exitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a descrição e a análise do caso, bem como a proposição de um Plano de Ação Educacional que viabilizasse a implementação da reforma curricular nacional do Ensino Médio na escola analisada, objetiva-se aqui tecer algumas considerações finais sobre todo esse processo. Diante da complexidade do tema, o texto que se segue não deve ser entendido como uma palavra final sobre o tema estudado, mas sim como um convite para futuras investigações e reflexões.

Em resumo, é preciso observar que esta pesquisa procurou analisar como uma escola da rede estadual de Minas Gerais implementou a reforma curricular do Ensino Médio, tendo como ponto de referência a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tal análise foi realizada a partir da atuação do gestor escolar, procurando analisar como esse importante ator do cenário educacional deve atuar frente ao problema proposto.

A partir daí, percebeu-se que a escola analisada não havia realizado nenhum projeto concreto de intervenção no intuito de implementar as reformas estudadas. Identificou-se também que o gestor da instituição analisada possui perfil mais voltado para as questões administrativas do que para a organização pedagógica da escola, que os professores não haviam participado diretamente da construção do Projeto Político-Pedagógico e que não conheciam tanto o conteúdo desse documento quanto as teses fundamentais da reforma estudada. Sobre o PPP da escola, verificou-se que faltavam nele citações claras sobre a organização curricular das disciplinas bem como referências diretas ao texto dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A falta de reuniões pedagógicas para formação e planejamento na escola também foi destacada por muitos docentes, que também sinalizaram para o pouco envolvimento dos estudantes com os projetos realizados pela instituição e para a falta de motivação desses no que tange às questões relacionadas à educação.

Frente a isso, o Plano de Ação construído procurou focalizar-se na atuação do gestor, apresentando algumas Orientações para a gestão escolar focadas nas ações que esse deverá realizar, a fim de gerir a escola a partir dos princípios apresentados pelos documentos recentes do MEC para o Ensino Médio bem como no desenvolvimento de uma gestão eminente e prioritariamente pedagógica e participativa. Neste texto,

intentou-se mostrar quais são as ações que o gestor deverá realizar na escola a fim de que os estudantes tenham um bom desempenho, realçando a relação existente entre o trabalho da gestão escolar e a aprendizagem dos alunos.

A apresentação de um roteiro para a atualização/elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola procurou oferecer subsídios para que esse documento seja construído coletivamente. Quando isso acontece, acredita-se que toda a comunidade escolar terá maiores chances de aceitar e aplicar esse documento, pois ele não será visto como uma mera exigência burocrática que foi imposta a todos.

O roteiro para formação continuada junto aos professores sobre as teses fundamentais do Ensino Médio foi construído tendo como objetivo garantir que o corpo docente da instituição analisada conheça os conceitos fundamentais dessa reforma, como interdisciplinaridade, contextualização, desenvolvimento de competências e habilidades, democratização do acesso, formação para o Ensino Superior, preparação para o mercado de trabalho, áreas de conhecimento, entre outros. Acredita-se que, quando os professores possuem um conhecimento satisfatório dos conceitos fundamentais da reforma, esses terão maiores condições de contribuir para a implementação dessa política.

A partir dessas ações, percebeu-se também que, apesar do surgimento de vários programas isolados, o Brasil ainda carece de iniciativas consistentes e eficazes que contribuam para a formação de gestores. A tão sonhada profissionalização dos gestores ainda é uma meta a ser perseguida. Para que ela se efetive plenamente, é necessário que haja um sério investimento em pesquisa, no intuito de conhecer, claramente, quais são as atribuições específicas do gestor e quais conhecimentos e habilidades esse profissional deve ter para atender a essas expectativas.

Tal fato tanto pode ser comprovado quando ainda se tem dificuldade em identificar um volume considerável de publicações relacionadas ao problema da gestão escolar, como quando se observa a pequena abrangência dos cursos destinados à formação dos gestores. Na maioria dos casos, os gestores assumem o cargo sem experiência e sem condições para realizarem uma boa gestão. Com isso, compromete-se toda a organização pedagógica da escola e, consequentemente, a qualidade da educação.

Pelo que se pode observar com este trabalho, quando se fala em gestão escolar, não se pode contar apenas com talentos inatos ou boa vontade de indivíduos: a profissionalização dos gestores escolares exige o comprometimento do Estado em garantir a formação de gestores que atendam a um perfil compatível com as novas

demandas que a educação nacional apresenta. O déficit em formação acarreta sérios problemas para a gestão escolar, pois interfere negativamente na capacidade que os gestores terão para implementar reformas e mobilizar toda a comunidade escolar nesse sentido.

É preciso deixar claro que, quando se fala em formação de gestores, o que se intenta não é só uma formação acadêmica e estritamente teórica. Além dessa dimensão, que é sumamente importante, o gestor deverá desenvolver habilidades e competências para liderar a escola, para ser capaz de gerenciar os talentos que a escola possui tanto em seu quadro profissional quanto em seu corpo discente. Espera-se que essa formação capacite o gestor para estimular uma prática pedagógica atualizada e inovadora junto aos docentes, que entenda que a escola só transmitirá o saber a partir do momento em que ela apresentar aos estudantes o sabor do conhecimento.

Por falar em formação, é preciso sinalizar para um déficit que também está presente na formação dos professores. Pelo que se observa, os cursos de licenciatura não são capazes de formar professores no sentido lato da palavra. O ensino nas licenciaturas universitárias precisa ser reformulado de modo que os professores estejam aptos não apenas a reproduzir conhecimentos acadêmicos junto aos alunos, mas sim a fim de que esses sejam capazes de coordenar práticas pedagógicas eficazes e focadas no novo padrão de escola desejado pelo Estado.

Além disso, percebe-se também que o sistema educacional brasileiro precisa evoluir, de modo que entenda o contexto no qual está instalado e comece a trabalhar de acordo com esse contexto. A atualização das práticas pedagógicas, dos conteúdos curriculares, a nova visão de avaliação e a necessidade de implementar ações de intervenção junto aos problemas que possam aparecer, são uma exigência que não pode ser revogada, sob o risco de construir uma escola alienada.

A baixa participação da sociedade como um todo nas questões escolares também é um fator que contribui para a alienação da escola. A jovem democracia brasileira pode explicar a não participação de muitos. Essas ausências podem se tornar um fator que tende a dificultar ainda mais a implementação de uma gestão participativa. O pouco envolvimento dos pais com a escola também tende a não contribuir com o aprendizado dos filhos. A herança autoritária que está presente ainda hoje na sociedade brasileira pode ser um impedimento, inclusive, para que professores não participem diretamente da vida da escola e que os gestores não compartilhem responsabilidades.

Diante de tantos desafios reafirma-se a ideia de que a educação é um sistema complexo e que a implementação das reformas analisadas nesta pesquisa requer esforço e estudo, sobretudo por parte da equipe de gestão. Como já foi dito exaustivamente nesta pesquisa, é da equipe de gestão a responsabilidade primeira tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso da escola. Por conta disso, sua atuação é essencial para o bom funcionamento das instituições escolares.

Por fim, vale dizer que as ações sugeridas nesta pesquisa são extremamente óbvias. Porém, tal fato não deve ser visto como causa de empobrecimento deste estudo. As ações sugeridas são evidentes porque são, em última análise, a simples tradução daquilo que está previsto nos documentos oficiais que foram referenciados neste trabalho. Dessa forma, mais uma vez se observa a pertinência desta pesquisa, pois, mesmo apresentando proposições claras e já conhecidas, o que se observa é que essas não são implementadas na realidade escolar. Assim, acredita-se que as escolas devem se preocupar não em realizar ações inéditas ou de grande expressão, mas sim garantir que sejam executadas, em primeiro lugar, as ações mais simples e propedêuticas. Quando essas forem garantidas, possivelmente novas ações poderão ser pensadas.

Nesse sentido, justifica-se, mais uma vez, a necessidade de novas pesquisas, a fim de que essas possam iluminar ainda mais o complexo sistema educacional brasileiro. Intenta-se que a melhoria dos indicadores educacionais possa ser conquistada a partir da profissionalização do gestor escolar e da sua consequente formação. Dessa forma, retoma-se o início desta seção, quando se afirmou que este trabalho tentou contribuir com uma pequena parcela de um grande problema, sinalizando para a necessidade da realização de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord). **Ensino Médio – múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação. Abril de 2003. p. 53 – 268.

AMARAL, Ana Lúcia. **Parâmetros e Diretrizes Curriculares e implicações práticas.** In: Coleção Veredas: Formação Superior de Professores (Guia de Estudo). Módulo 3, Volume 3. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. P.145-173.

A. S. L. depoimento [outubro de 2011]. Entrevistador: Tiago Fávero de Oliveira. Juiz de Fora, 2011. Gravação sonora. Entrevista concedida para elaboração de Plano de Ação Educacional do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF.

ARROYO, Miguel G.: **Educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p 7 – 56.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99 – 116, jul/dez 2001.

_____. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico Social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10 – 32, jul/dez 2006.

BARRETO, Maria do Socorro Vieira. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros:** do PROCAD ao PROGESTÃO. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 5 out. 1998. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em 04 de setembro de 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 8 de agosto de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15/98, de 02 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namo de Mello. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2011.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica, Coordenação de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador:** documento orientador. Brasília: MEC, 2009.

_____. MEC/INEP. **ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – Documento Básico.** 2000. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Reorganização curricular:** gestão, cultura e clima da escola. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4893--Int.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

BRUNET, Luc. **Clima de Trabalho e eficácia da escola.** In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 125 – 139.

CASTRO, César Augusto. **Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado.** 2007**.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-2939--Int.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.** 2004. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf> acesso em 29 de agosto de 2011.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira: **A reforma do Ensino Médio:** a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abril de 2000.

ESCOLA ESTADUAL FERNANDO LOBO, **Projeto Político-Pedagógico**. 2008.

_____. **Regimento Escolar**. 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e Avaliação.** In: Indagações sobre currículo Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 9 – 52.

FONSECA, Marília. **A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional:** um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. As dimensões do Projeto Político-Pedagógico. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 13 – 44.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Perfil dos diretores escolares. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/perfil-diretores-escolares-529597.shtml>
Acesso em: 18 abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 9 – 44.

GOULART, Nathalia (2011a). Como esperado, escolas particulares dominam ENEM 2010. **Revista Veja.** São Paulo: Editora Abril, 12/09/2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/como-esperado-escolas-particulares-dominam-enem-2011. Acesso em 21/09/2011> Acesso em 21/09/2011.

_____. (2011b). Taxa de participação de alunos da rede privada no ENEM 2010 supera a da pública em 85%. **Revista Veja.** São Paulo: Editora Abril, 12/09/2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/taxa-de-participacao-de-alunos-da-rede-privada-no-enem-2010-supera-a-da-publica-em-85>. Acesso em: 21/09/2011.

INEP, **Censo Escolar,** 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_II.xls>. Acesso em 17 de novembro de 2011.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e densenvolvimento humano**. In: Indagações sobre currículo Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 9 - 52.

LOPES, Alice Casimiro: **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem Fronteias, v.6, n.2, p. 33-52, Jul/Dez 2006.

_____. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos. Revista Brasileira de Educação, n. 26, mai/ago 2004.

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

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação dos seus gestores.** Em aberto, v. 17, n. 72, p. 11 – 34, Brasília. fev/jun 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em aberto, v. 17, n. 72, p. 97 – 112, Brasília. fev/jun 2000.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise das políticas educacionais. Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, Campinas: jan/abr 2006. p. 47 – 69.

MARTINS, Angela Maria. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio:** avaliação de documento. Caderno de Pesquisa. n. 109, São Paulo, março/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100004&ing=en&nrm=isc.> Acesso em 20 de outubro de 2011.

MELLO, Guiomar Namo de. **Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional.** Série IPEA, n. 147, Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/livros/livro147.pdf.> Acesso em 03 de abril de 2012.

MINAS GERAIS. **Atlas da Educação.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/>. Acesso em: 15/09/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Plano Curricular: Ensino Médio.** Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/cbc>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 9 – 48.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. São Paulo: USP, 1998.

POLON, Thelma (2011a). **Reforma Educacional do Ensino Médio nos Anos 1990:** origens, fatores de influência e princípios gerais orientadores do currículo. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=936>. Acesso em 23 de agosto de 2011.

_____ (2011b). **1999/2009: Percepções, desafios e ações complementares à implantação da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro.** Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=939>. Acesso em 23 de agosto de 2011.

_____ (2011c). **Currículo do Ensino Médio: e o ENEM com isso?** Disponível em <http://www.ppgp.caedujf.net/mod/resource/view.php?id=937> acesso em 23 de agosto de 2011.

ROCHA, Maria da Consolação. **As políticas educacionais e a valorização da profissão docente:** uma reflexão a partir da legislação e de documentos nacionais e internacionais. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/73.pdf> Acesso em 01 de dezembro de 2011

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203 – 1225 set/dez 2004.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Projeto Político-Pedagógico e organização curricular:** desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. As dimensões do Projeto Político-Pedagógico. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 141 – 174.

SÁ. Virgínio. **A (não)participação dos pais na escola:** a eloqüência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. As dimensões do Projeto Político-Pedagógico. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 69 – 104.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade.** 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Res.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2011.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; LESSA, Paula Batista. **Política Curricular e processo educativo:** o que professores mineiros fazem na prática com o texto. In: Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2006, p. 189-206.

V, T. S.: depoimento [outubro de 2011]. Entrevistador: Tiago Fávero de Oliveira. Juiz de Fora, 2011. Gravação sonora. Entrevista concedida para elaboração de Plano de Ação Educacional do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF.

VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

WALLACE FOUNDATION. **Learning from Leadership:** investigating the links to improve student learning. University of Minnessota: july, 2010. p. 7 – 104.

ANEXOS:
I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DIRETORA

1) Como a escola recebeu as orientações oficiais do MEC (PCNEM e DCNEM) para o Ensino Médio?

2) Como se deu a construção do último PPP da escola em 2008? Quem participou? Como foi feita a redação?

3) Em sua opinião, a escola procura aplicar os PCNEM e os DCNEM? Se sim, como? Se não, por quê?

4) Quais as maiores dificuldades para a aplicação dessas orientações?

5) Quais as ações / intervenções que a direção faz dentro da questão curricular e pedagógica nas turmas de Ensino Médio?

6) Como você avalia a preparação e o envolvimento dos professores com relação às novas orientações do MEC? Como a escola pode melhorar esse quadro?

II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SUPERVISORA:

1) Como a escola recebeu as orientações oficiais do MEC (PCNEM e DCNEM) para o Ensino Médio?

2) Como se deu a construção do último PPP da escola em 2008? Quem participou? Como foi feita a redação?

3) Em sua opinião, a escola procura aplicar os PCNEM e os DCNEM? Se sim, como? Se não, por quê?

4) Quais as maiores dificuldades para a aplicação dessas orientações?

5) Quais as ações / intervenções que a supervisão faz dentro da questão curricular e pedagógica nas turmas de Ensino Médio?

6) Como você avalia a preparação e o envolvimento dos professores com relação às novas orientações do MEC? Como a escola pode melhorar esse quadro?

7) Como se dá a atuação da direção escolar quanto às questões pedagógicas e curriculares da escola?

III - QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

Prezado(a) professor(a).
Gostaria de contar com sua ajuda, **participando da pesquisa** que tenho realizado como aluno do **Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED/UFJF**. Minha pesquisa procura avaliar como são aplicadas, em sua escola, os Parâmetros **Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Por isso sua participação, como professor do Ensino Médio, é muito importante para meu trabalho. Afirmo que **tanto a identidade da escola quanto à sua não serão divulgadas**. **O questionário não precisa ser assinado**. Conto com sua participação. Desde já agradeço.
Tiago Fávero.

1) Como você avalia seu conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)?
( ) Conheço totalmente os PCNEM.
( ) Conheço parcialmente os PCNEM.
( ) Conheço muito pouco os PCNEM.
( ) Desconheço os PCNEM. (não responda a questão 2 e vá direto para a questão 3).

2) Como você teve contato com os PCNEM? (marque quantas alternativas quiser)
( ) na graduação, curso de licenciatura
( ) na pós-graduação
( ) em cursos de capacitação promovidos pelo Estado
( ) em reuniões pedagógicas e de formação promovidas pela escola
( ) estudando para concurso público
( ) por interesse próprio

3) Como você avalia seu conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola?
( ) Conheço totalmente o PPP.
( ) Conheço parcialmente o PPP.
( ) Conheço muito pouco o PPP.
( ) Desconheço o PPP.

4) Como você avalia a aplicação dos PCNEM nesta escola?
( ) Foram aplicadas totalmente
( ) Foram aplicadas parcialmente
( ) Estão em processo de aplicação
( ) Não foram aplicadas

5) Ao preparar suas aulas, você se preocupa com: (marque quantas alternativas quiser).
( ) contextualização do saber
( ) ênfase na memorização de informações importantes
( ) interdisciplinaridade
( ) divulgação e o ensino da cultura erudita
( ) formação para o mercado de trabalho

( ) desenvolvimento de habilidades e competências
( ) avaliação contínua e individualizada de cada aluno
( ) realização de projetos com outros professores
( ) formação integral do aluno
( ) desenvolvimento de capacidade crítica e raciocínio autônomo
( ) preparação para o ingresso no ensino superior

6) Em que momentos/espaços você percebe que a direção escolar promove uma ação pedagógica para propiciar uma melhor aplicação dos PCNEM? (marque quantas alternativas quiser).
( ) Nas reuniões de planejamento no início do ano
( ) Nas reuniões periódicas de formação e avaliação
( ) Nas reuniões de conselho de classe
( ) Na realização de projetos interdisciplinares
( ) Nos momentos de estudo e capacitação que a escola oferece
( ) Disponibilizando os documentos oficiais para os professores
( ) A escola não realiza nenhuma ação pedagógica neste sentido.

7) Que textos são mais utilizados por você para organizar o currículo da sua disciplina? (marque quantas alternativas quiser).
( ) Livros Didáticos
( ) Apostilas
( ) Parâmetros Curriculares Nacionais
( ) CBC (Conteúdo Básico Comum) de Minas
( ) Programa do Vestibular
( ) Programa do ENEM
( ) Não utilizo nenhum texto específico.

8) Quais as maiores dificuldades para a implantação PCNEM? (marque quantas alternativas quiser)
( ) professores e gestores não conhecem os PCNEM
( ) falta tempo para estudar
( ) os professores não se interessam
( ) a escola não oferece momentos para estudo e capacitação
( ) os alunos não se interessam e não respondem às ações realizadas.
( ) a direção não acompanha e orienta o trabalho dos professores.
( ) a supervisão não acompanha e orienta o trabalho dos professores
( ) falta incentivo para a carreira docente
( ) a escola não tem estrutura para aplicar os PCNEM
( ) não existem dificuldades para a implantação dos PCNEM.

9) Como você participou, em 2008, da construção da última versão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta Escola?
( ) Participei ativamente através de reuniões e da construção coletiva do texto
( ) Participei sugerindo temas para o documento
( ) Participei muito pouco
( ) Participei apenas na aprovação do documento
( ) Não me lembro da construção do PPP
( ) Não participei porque não tive interesse
( ) Não participei porque não fui convidado

( ) Não participei porque não trabalhava nesta escola naquele ano.

10) Em sua opinião como deveria ser construído Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola?

( ) A direção, a supervisão, os professores, funcionários, alunos e pais devem participar ativamente das discussões e da elaboração do PPP.

( ) A direção, a supervisão e os professores devem participar ativamente das discussões e da elaboração do PPP.

( ) A direção, e a supervisão devem participar ativamente das discussões e da elaboração do PPP.

( ) Os professores devem apenas sugerir temas para o documento, cuja redação ficará a cargo da supervisão e direção.

( ) Os professores devem apenas aprovar o documento final.

( ) O PPP é apenas uma exigência burocrática: não é necessária discussão nem participação da comunidade escolar para a sua construção.

Obrigado por sua participação.

IV – ORIENTAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

É evidente que a escola, enquanto instituição, sofreu profundas transformações ao longo do tempo. Tais transformações são consequência das mudanças culturais, econômicas, políticas, científicas e tecnológicas pelas quais toda a sociedade passou. Assim, a escola que está localizada num determinado contexto (espacial e temporal) sofre com as transformações desse contexto. Nesse sentido, este texto procura, num caráter introdutório, contextualizar todas as transformações que afetaram o trabalho da gestão escolar a fim de, posteriormente, oferecer subsídios para um trabalho eficaz.

De acordo com Lück (2000) a direção das escolas sempre foi feita de modo centralizado. A conquista da autonomia dos estabelecimentos escolares é algo relativamente novo. As decisões importantes relacionadas às questões administrativas e pedagógicas da escola eram tomadas no órgão central e repassadas para as escolas. Não havia participação nem possibilidade de adaptação das orientações à realidade específica de cada escola. A figura do diretor escolar estava relacionada apenas com a manutenção da ordem e da disciplina no interior das escolas. Tal modelo remonta à uma prática administrativa inspirada pelo absolutismo presente no período medieval e também a os modelos fordistas e tayloristas do séc. XIX.

Com o passar do tempo, as ações relacionadas à administração escolar começaram a ser descentralizadas. Com o movimento de descentralização política, as escolas conquistaram autonomia e a figura do diretor escolar ganhou mais atribuições: era ele o responsável pelo controle de pessoal, administração dos recursos financeiros da escola, entre outros. Frente a tantas responsabilidades e atribuições assumidas pelos diretores escolares, foi necessário pensar nos critérios usados para a condução desses profissionais aos seus respectivos cargos.

O primeiro critério usado para a seleção de diretores escolares foi a indicação política. Já que a direção é um cargo de chefia, era costume indicar para assumi-lo alguém de confiança do governo central. Tal prática é reflexo do autoritarismo e do coronelismo, práticas políticas muito fortes no Brasil de tempos atrás que ainda podem ser encontradas em alguns estados e municípios do país. Com o passar do tempo o critério para a seleção de diretores começou a obedecer à indicação feita pela comunidade escolar, através das eleições diretas. Tal critério para escolha trouxe tanto benefícios quanto problemas. O benefício está relacionado à participação da

comunidade na indicação de determinada pessoa. Já o problema dessa forma de acesso ao cargo está relacionado ao fato de que era possível eleger alguém que não tinha as competências necessárias para o exercício do cargo. Além disso, corre-se o risco de que seja desenvolvido um comprometimento político do diretor eleito com a comunidade que o elegeu, gerando muitas vezes um certo tipo de compadrio ou dependência entre diretor e comunidade. Tal comprometimento, muitas vezes, intimidava o diretor no momento de advertir e/ou cobrar da comunidade escolar alguma postura.

A partir dos problemas da eleição direta para gestores, muitas secretarias de educação começaram a adotar uma nova etapa dentro do processo de eleição: a seleção técnica, por competências. Através de um exame de certificação, os candidatos a direção seriam selecionados de acordo com sua capacidade para gerir a escola. Tal prática tentou resolver o problema de se eleger diretores que não tinham capacidade para o cargo. Vale mencionar que nem todos os estados brasileiros adotaram essa prática, ainda é muito recente. Em Minas, atualmente, o que se usa é um critério misto: seleciona-se os candidatos à direção numa prova de certificação (a fim de garantir que esses tenham as competências mínimas para o cargo) e depois os candidatos aprovados são escolhidos, democraticamente, pela comunidade escolar através do voto.

Frente a chegada da burocracia estatal à escola, o diretor precisava saber, cada vez mais, a respeito de assuntos ligados à questões administrativas, como licitações, orçamento, prestação de contas, entre outros. Em harmonia com isso, surgiram várias especializações em administração escolar. Com isso, a direção escolar no Brasil deixou de se preocupar com a questão prioritária da escola, a saber, a parte pedagógica, para canalizar seus esforços para a administração da instituição. Tal prática começa a surgir com mais força no Brasil a partir do final dos anos 90.

Depois de se voltar exageradamente para as questões administrativas, a gestão escolar no Brasil sofreu mais uma transformação: atualmente se concorda que a prioridade de um gestor escolar é garantir o aprendizado dos alunos, sendo que a parte administrativa e burocrática da gestão deve estar à serviço da atividade fim da escola: a parte pedagógica. Sendo assim, a parte administrativa é um meio para atingir o objetivo final da escola. Para que isso aconteça, acredita-se que a gestão deve mobilizar todos os atores do processo educacional para que esses participem ativamente das questões relacionadas à instituição escolar, a fim de que todos sintam-se envolvidos e comprometidos com o processo. Essa dimensão da gestão começa a ser priorizada a partir da publicação da LDB, em 1996.

Por fim, há de contextualizar o surgimento, nos anos 90, dos sistemas de avaliação externa no Brasil. Nesse contexto, todos os profissionais ligados à educação respondem pela sua produtividade na educação, inaugurando assim o que chamamos de cultura da performatividade ou *accountability*. Em outras palavras, é possível dizer que, com a criação de uma escala de proficiência nacional, metas de aprendizado foram fixadas para todas as escolas e, consequentemente, para as respectivas equipes de gestão. Diante disso, os gestores e toda a equipe da escola devem se esforçar para garantir o cumprimento dessas metas, pois todos são responsabilizados por isso.

ADMINISTRANDO A ESCOLA:

Como já foi dito, apesar da gestão se ocupar prioritariamente com a questão pedagógica, ela deve garantir também o funcionamento de toda parte burocrática da escola. Isso porque, dentro do contexto educacional, o burocrático deve ser realizado a fim de que este garanta as condições necessárias para que o pedagógico aconteça. Sendo assim, espera-se que o gestor tenha uma visão do conjunto da escola e seja capaz de realizar uma gestão que dê conta dessas demandas.

Para que o gestor não dedique todo o seu tempo para o atendimento das questões adminitrativas e consiga se envolver com a práxis pedagógica da escola, ele deverá ser capaz de delegar funções para profissionais que sejam de sua confiança. O bom líder é aquele que consegue capacitar sua equipe para que ela compartilhe, com ele, algumas responsabilidades.

A partir disso, será reforçada a ideia da gestão compartilhada e participativa. A esse respeito, o quadro abaixo apresenta alguns procedimentos a serem seguidos:

● Identificar, junto aos profissionais que trabalham na escola, pessoas com habilidade e disponibilidade de contribuir para as questões administrativas.

● Formar e capacitar essas pessoas, a fim de que elas possam desempenhar suas respectivas funções de modo satisfatório.

● Formar conselhos e comissões para resolverem questões administrativas da escola.

● Sobre as comissões e conselhos:

a) Comissão de Compras e Licitação: responsável pelos processos licitatórios e econômicos da escola.

b) Comissão de Finanças: responsável pelo caixa da escola. Essa comissão deverá organizar o orçamento da escola e também a prestação de contas. Organização e transparência são características fundamentais para esse serviço.

c) Comissão de Recursos Humanos: responsável pela conferência do cumprimento da carga horária de todos os funcionários, confecção da folha de pagamento, solicitação de autorização para designações e contratações, etc. Essa função pode ser realizada por funcionários da secretaria escolar.

d) Equipe de Registros Escolares: responsável pela produção e conferência dos dados relacionados ao lançamento de notas, atualização de matrículas, transferências, remanejamento de alunos, entre outros. Essa função já é responsabilidade da secretaria escolar.

e) Equipe de Serviços: elencar um responsável pela realização dos serviços básicos relacionados à escola, como limpeza, manutenção do patrimônio, cozinha, entre outros, a fim de que este seja considerado um líder deste segmento da escola.

f) Vice Direção: distribuir funções com os respectivos vice-diretores, como acompanhamento da questão disciplinar junto aos alunos, construção de escala de trabalho dos funcionários, verificação dos trabalhos realizados, entre outros.

● Acompanhar o trabalho de cada comissão, deixando que as equipes assumam o serviço. O gestor deverá apenas conferir aquilo que foi produzido e encaminhar possíveis modificações a serem realizadas mediante avaliação do que foi feito.

DE OLHO NOS RESULTADOS:

A partir do momento em que o gestor escolar consiga compartilhar responsabilidades no que diz respeito à dimensão administrativa da escola, sobrará mais tempo para que ele possa se dedicar às questões pedagógicas. Sendo assim, a primeira preocupação do gestor é de acompanhar os resultados alcançados pela escola. É possível dizer que existem dois tipos de resultados a serem acompanhados: os resultados das avaliações externas e das avaliações internas. Além disso, outros dados também precisam ser monitorados, como taxa de reprovação/aprovação, índice de transferências realizadas pela escola (alunos que saem / alunos que chegam, taxa de evasão e abandono escolar, entre outros.

A) Avaliações Internas: são as provas bimestrais realizadas pela escola no intuito de aferir o aproveitamento dos alunos. O resultado dessas provas deverá ser acompanhado bimestralmente, a fim de que os alunos com baixo rendimento sejam monitorados e acompanhados. Alunos com notas inferiores à média para aprovação em mais de três conteúdos merecem atenção especial. Para realização desse trabalho, sugere-se as seguintes ações:

- Preenchimento, por parte dos professores, do quadro com os índices de aproveitamento (conforme disponibilizado a seguir).
- Tabulação dos dados obtidos a partir do relatório dos professores. Essa função poderá ser feita pela equipe de supervisão escolar.
- Identificação dos alunos com menor desempenho.
- Interpretação dos dados contidos na tabela: entender se determinado aluno tem dificuldade em uma área específica do conhecimento ou se suas dificuldades estão localizadas em matérias específicas.
- Planejar, durante as reuniões de conselho de classe, estratégias de intervenção junto aos alunos.
- Acompanhar, bimestralmente, o desenvolvimento dos alunos, mediante um acompanhamento individual de cada estudante, compartilhando as responsabilidades com as respectivas famílias.

Modelo de relatório para reunião de conselho de classe
(a ser preenchido pelos professores)

RELATÓRIO PARA O CONSELHO DE CLASSE

TURMA:

DISCIPLINA:

PROFESSOR(A):

Aulas dadas durante o bimestre:		
Número de alunos na sala:		
Alunos com aproveitamento superior a 80%		
Alunos com aproveitamento entre 50 e 79%		
Alunos com aproveitamento entre 30 e 50%		
NOME:	NOTA	FALTAS
Alunos com aproveitamento inferior a 30%		
NOME:	NOTA	FALTAS

Modelo de tabela para tabulação dos resultados do Conselho de Classe
(a ser preenchida pela equipe de supervisão)

DESEMPENHO DOS ALUNOS POR TURMA:

TURMA:

BIMESTRE/ANO:

ALUNO:	Linguagens					Ciências da Natureza				Ciências Humanas			
	ART	EDF	LEM	POR	LIT	BIO	FÍS	MAT	QUÍ	FIL	GEO	HIS	SOC

Assinalar com um X as disciplinas em que o aluno não alcançou a média bimestral.

ART = Artes; EDF = Educação Física; LES = Língua Estrangeira Moderna; POR = Português; LIT = Literatura; BIO = Biologia; FÍS = Física; MAT = Matemática; QUÍ = Química; FIL = Filosofia; GEO = Geografia; HIS = História; SOC = Sociologia.

Os quadros apresentados anteriormente devem ser analisados pedagogicamente. Para isso, é preciso verificar em quais disciplinas os alunos encontram maiores dificuldades. Há de se observar que, no segundo quadro, as disciplinas estão agrupadas de acordo com as áreas do conhecimento. Tal agrupamento não é casual, ele permite que seja realizada uma análise cuidadosa a fim de investigar se um determinado aluno tem dificuldade em disciplinas de uma área comum ou não. É importante salientar, mais uma vez, que o preenchimento desses quadros não deve ser visto como uma exigência burocrática da escola, mas sim como um instrumento para agrupamento produção de dados, através dos quais serão planejados projetos de intervenções pedagógicos.

Sobre as avaliações internas da escola, seria interessante também que a equipe de gestão escolar padronizasse o tipo de avaliação a ser realizado pelos professores. É claro que tal padronização não deve ser entendida como uma uniformização ou como um cerceamento da diversidade e da autonomia de cada docente. Tal atitude poderá ser tomada tendo em vista a construção de uma identidade pedagógica da escola, a fim de estimular um trabalho coletivo entre todos os professores. Sendo assim, sugere-se que todas as disciplinas, apesar de suas especificidades, obedeçam ao mesmo critério de distribuição de pontos e de atividades. Tal sugestão não tem como objetivo engessar ou padronizar de forma autoritária a distribuição de pontos pelos docentes. O que se quer é garantir que todas as disciplinas/áreas de conhecimento trabalhem de modo comum. Tal fato pode contribuir para que seja criada na escola uma identidade avaliativa entre todos os docentes e áreas.

Sugestão de distribuição de pontos durante os bimestres:

● **TESTE ou TRABALHO**: a ser aplicado de acordo com calendário próprio. Caso seja do interesse do professor, o teste poderá ser substituído por um trabalho de pesquisa, apresentação de seminário, relatório, entre outros → **25% da nota bimestral.**

● **SIMULADO:** avaliação de todos os conteúdos num mesmo dia, simulando uma prova de vestibular ou Enem. → **25% da nota bimestral.**

● **CONCEITO:** avaliação de participação, lista de exercícios, presença, entre outros → **20% da nota bimestral.**

● **PROVA BIMESTRAL:** prova a ser aplicada ao término do bimestre letivo, tendo como objetivo aferir o desempenho do aluno durante o bimestre → **30% da nota bimestral.**

B) AVALIAÇÕES EXTERNAS: as avaliações externas são as provas periódicas que o governo federal ou estadual aplicam, seja de forma censitária ou amostral, junto aos alunos da escola. A partir do resultado dessas provas, a escola pode conferir o desempenho dos seus alunos e, consequentemente, o seu próprio desempenho. Atualmente, cabe à equipe de gestão acompanhar o resultado de algumas avaliações externas, como Prova Brasil, SAEB, SIMAVE e ENEM.

A gestão escolar deverá se interessar por acompanhar o desempenho de sua escola nessas avaliações, a fim de garantir uma melhoria gradativa do desempenho da instituição. Para isso, é preciso entender qual a média de proficiência alcançada pela escola, identificando em qual área da escala de referência a escola/turma está localizada. A partir daí, faz-se necessário que a equipe pedagógica da escola trace alternativas para consolidar o aprendizado já conquistado e garantir o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades. O acompanhamento do desempenho da escola através dos boletins gerados a partir das avaliações externas pode ser um instrumento importante a ser trabalhado junto aos docentes pela equipe de gestão escolar.

Sobre isso, sugere-se a execução dos seguintes pontos:

- Entender como operam as avaliações externas (item, matriz de referência, escala de proficiência, descritores, entre outros).
- Transmitir esse conhecimento para todos os professores.
- Zelar para que o planejamento curricular da escola esteja em harmonia com a matriz de referência oficial do Estado.
- Analisar provas passadas com os alunos da escola.
- Preparar professores e alunos, com antecedência, para o dia da prova: avisar sobre a importância da prova, preparar a aplicação, etc.
- Analisar e entender o resultado da escola (o que ainda não foi aprendido? Quais conteúdos já foram consolidados?).
- Compartilhar as metas propostas.
- Traçar estratégias para o cumprimento das metas.
- Avaliar, periodicamente, a realização das estratégias traçadas.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS:

Como já foi dito, é de responsabilidade do gestor escolar propor e acompanhar a realização de intervenções pedagógicas a partir da análise dos resultados das avaliações. Para isso, é preciso, em primeiro lugar, identificar quais são os alunos que deverão participar desses projetos de intervenções. Outra decisão a ser tomada é a respeito de a qual tema / habilidade / conhecimento a intervenção irá se destinar.

Intervir é a mesma coisa que atuar, agir. Nesse sentido, toda intervenção pedagógica representa uma resposta do gestor ou da escola a determinada situação. Essa atuação / resposta deve ser entendida como uma ação concreta a ser praticada pela equipe de gestão junto ao problema diagnosticado.

Deve-se saber que as intervenções pedagógicas podem ser utilizadas a partir de duas realidades. A primeira está relacionada à solução de um problema, por exemplo: mediante o diagnóstico de que os alunos se encontram com baixo desempenho em determinada área do conhecimento, a equipe de gestão realizará uma intervenção nesse sentido. A segunda está relacionada ao aprimoramento / consolidação de um conhecimento já desenvolvido. Nesse caso, a intervenção será realizada no sentido de melhorar ainda mais uma situação que já é avaliada positivamente.

Para auxiliar nesse processo, sugere-se a realização das seguintes etapas:

● Justificar a realização da intervenção pedagógica.

● Quando a intervenção estiver relacionada a situações de desempenho negativo, procurar entender as causas desse fato.

● Responder às perguntas:

a) “O quê?” – estipular quais ações serão realizadas.

b) “Por quê?” – apresentar a justificativa para a realização dessas ações.

c) “Como?” – pensar a respeito da metodologia a ser utilizada na intervenção.

d) “Onde?” – indicar qual o local será usado, atentando-se para a disponibilidade de espaço físico na escola.

e) “Com que?” – elencar qual a estrutura necessária para a realização do projeto (recursos necessários).

e) “Quando?” – montar um cronograma de ações (lembre-se que não é aconselhável querer resolver todos os problemas de uma vez: por isso, faça um planejamento a curto, médio e longo prazo). Não esqueça de elencar prioridades!

f) “Quem?” – identificar quais os profissionais estarão envolvidos com esse processo, preocupando-se em saber se esses tem disponibilidade para tal envolvimento.

g) “Quanto?” – estimar o orçamento do projeto e de onde virão os recursos.

● Avaliar o projeto quanto aos resultados produzidos como também em relação à sua eficiência e eficácia.

● Realizar as alterações e aprimoramentos necessários.

PREPARANDO REUNIÕES:

Saber preparar reuniões e saber o momento certo para convocá-las é algo desejável para qualquer instituição, quiçá quando se fala num contexto educacional. Isso porque o tempo é precioso para aqueles que trabalham com educação, já que muitos professores trabalham em mais de um turno e, por vezes, em escolas diferentes. O gestor escolar deverá, portanto, ter consciência de que as reuniões são momentos de extrema importância para que os rumos da escola sejam partilhados e decididos coletivamente. Sendo assim, cabe ao gestor aproveitar, ao máximo, os momentos em que sua equipe se encontra reunida, a fim de que esses sejam produtivos.

Nesse sentido, é preciso que o gestor, em primeiro lugar, saiba discernir o momento certo para convocar uma reunião. Tal convocação deve brotar de uma pauta bem elaborada. Não se deve convocar uma reunião simplesmente para reunir uma equipe. A reunião deverá ser convocada a partir de objetivos a serem cumpridos. Quando isso não acontece, a equipe percebe que a reunião não é produtiva e se mostra desmotivada para tais atividades. Para tanto, apresenta-se, a seguir, alguns passos importantes para que o gestor planeje reuniões eficazes.

Antes da Reunião:

● Definir com clareza os objetivos do encontro: uma reunião pode ser convocada para partilhar informações importantes (que não poderão ser simplesmente afixadas num quadro de avisos), instruir / formar, analisar propostas, discutir problemas, avaliar, planejar projetos, entre outros.

● Definir os destinatários da reunião: quem precisa estar presente à reunião? Se a reunião for para tratar de assuntos relacionados ao Ensino Médio, não faz sentido convocar professores do Ensino Fundamental, por exemplo.

● Definir qual será a duração da reunião: reuniões muito extensas não são produtivas!

● Escolher horário e local da reunião de modo que esses sejam adequados ao público.

● Construir a pauta da reunião e disponibilizá-la para todos os convocados.

● Convocar a reunião: na convocação é necessário constar: data, horário de início e término, local e pauta.

● Elencar os recursos necessários para a reunião.

● Preparar, com antecedência, o local onde a reunião acontecerá.

Durante a reunião:

● Evitar atrasos: sempre comece a reunião no horário marcado para valorizar a presença daqueles que foram pontuais.

● Acolher os presentes, agradecer pela participação e apresentar a pauta da reunião.

● Definir prioridades: os participantes estão mais atentos no início da reunião, por isso, comece pelos assuntos mais importantes.

● Controlar o tempo: caso a reunião seja muito extensa (o que não é recomendável), faça uma pausa para intervalos.

● Evitar que a reunião fuja dos seus objetivos principais: o coordenador deverá zelar para que a reunião se proponha a discutir os assuntos para os quais ela foi convocada.

● Concluir a reunião fazendo um apanhado geral do que foi discutido. Quando ainda houver tempo disponível, a reunião poderá discutir outros assuntos do interesse dos presentes.

Depois da reunião:

● Avaliar se a reunião cumpriu os objetivos esperados.

● Providenciar que os assuntos que foram encaminhados durante a reunião sejam efetivamente resolvidos.

O que não fazer em uma reunião?

● Dinâmicas sem sentido ou relação com o objetivo da reunião.

● Discutir casos / problemas isolados com o grupo.

● Projetar músicas, clipes e/ou apresentações que não tenham relação com aquilo que foi proposto.

● Usar a reunião para transmitir comunicações que poderiam ser simplesmente informadas mediante a distribuição de um aviso / comunicado por escrito.

● Convocar toda a comunidade para resolver algum assunto que deveria ser discutido apenas por uma equipe pequena (como, por exemplo, o colegiado escolar).
● Realizar reuniões com toda a equipe para expor / advertir apenas alguns membros da comunidade escolar.
● Expor problemas particulares de alunos / profissionais da escola.

CUIDANDO DO PESSOAL

Além de realizar a gestão pedagógica e administrativa, o líder escolar deverá se incumbir também da gestão de pessoas. Para isso, é interessante que ele esteja atento às relações que são travadas dentro da escola. O gestor deve garantir que o clima da escola seja amistoso, democrático e pautado no respeito e na tolerância. Não obstante as relações de afeto e amizade que são naturais do espaço escolar, o gestor não pode fundamentar suas ações a partir de seus afetos e desafetos. Para isso, sugere-se o cumprimento dos seguintes procedimentos:

● Padronizar o relacionamento com todos os membros da equipe.
● Ser amistoso e respeitoso no trato com todos da escola.
● Reconhecer as conquistas coletivas e individuais.
● Ser flexível quando necessário.
● Cobrar o cumprimento dos acordos firmados.
● Celebrar datas festivas como dia dos professores, fim do ano, dia das mães, dia dos pais, aniversários, entre outros.
● Estar presente nos momentos de intervalo junto à equipe, sem cobranças e/ou avisos desnecessários: hora de café é hora de convivência, assuntos de trabalho devem ser tratados em horário de trabalho.
● Valorizar as aptidões e talentos individuais de cada membro da equipe: saber aproveitar as características pessoais e colocar tais características a favor do grupo.

PARA FINALIZAR

Como já foi dito, estas Orientações não pretendem ser um índice normativo e dogmático para a gestão escolar. É a sugestão de um caminho possível de ser seguido. Nesse caminho, porém, vários imprevistos poderão surgir. Frente a eles, caberá ao gestor traçar estratégias coerentes com a sua proposta de trabalho e a realidade da escola.

Todas as ações descritas aqui são possíveis de ser aplicadas em qualquer realidade escolar, pois fazem parte de um contexto mais amplo. Para que tal aplicação aconteça, faz-se necessário, porém, que o contexto particular seja analisado com cuidado. Neste momento a atuação do gestor escolar é muito importante. Assim, percebe-se que a formação inicial e continuada do gestor contribui para que as ações sugeridas sejam praticadas com maior segurança e para que outras ações que não foram descritas possam ser executadas de forma satisfatória.

V - ROTEIRO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO AOS PROFESSORES

O objetivo deste pequeno roteiro a ser trabalhado junto aos professores do Ensino Médio é propiciar o entendimento sobre quais são as teses fundamentais da reforma curricular destinada a essa modalidade de ensino, iniciada a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), tendo como ápice a publicação das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998. Para tanto, o texto procura contextualizar os documentos e apresentar aquilo que, concretamente, o MEC tinha interesse em modificar. É preciso destacar que esse texto não possui caráter acadêmico: ele é simplesmente um roteiro, que procura apresentar os pontos gerais da reforma. Nesse sentido, este folheto é um convite, um instrumento de motivação para que o professor tome conhecimento do cenário e procure se aprofundar nesse estudo. A seguir, serão pontuados quatro importantes momentos desse processo de reforma:

● **A democratização do acesso ao Ensino Médio:** nas últimas décadas, o que se observa é um aumento na procura e na oferta pelo Ensino Médio. Isso porque, antes desse aumento, o Ensino Médio era destinado apenas aos filhos das famílias de classe elevada. Hoje, novos alunos chegam à escola. Diante desse novo público, a educação enfrenta grandes desafios pois, quando as camadas mais pobres chegam à escola, a educação precisa se adaptar a esse novo contexto. Frente a isso, os sistemas de educação precisam fazer com que a quantidade seja compatível com a qualidade.

● **A LDB / 96:** é o documento responsável por considerar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Tal consideração é importante, pois faz com que os três anos finais da Educação Básica surjam como dever do Estado e direito de todo cidadão. Além disso, é possível dizer também que os conhecimentos e habilidades a serem adquiridos no Ensino Médio são necessários e compatíveis com o projeto de nação que o Brasil pretende desenvolver.

● **Os PCNEM e as DCNEM:** são os documentos que orientam a organização curricular nacional do Ensino Médio. Através deles, foram apresentados os princípios

pedagógicos, filosóficos e estéticos dessa modalidade de ensino. As habilidades a serem desenvolvidas e a forma de trabalhar os conteúdos também estão presentes nesses textos. Foram construídos tomando como base a experiência dos Parâmetros do Ensino Fundamental, com a colaboração de vários educadores e instituições de todo o Brasil.

● **O ENEM:** como já estava previsto na LDB, o MEC criou o Enem como um instrumento de avaliação para ser aplicado aos alunos ao final da Educação Básica. A princípio, o Enem era um exame destinado apenas para certificação e auto-avaliação. Com o passar o tempo, ele foi sendo reformulado e hoje é o principal instrumento utilizado por muitas instituições de Ensino Superior como critério para seleção de candidatos. A prova está dividida em áreas temáticas (como previsto nos PCNEM) e avalia conhecimentos contextualizados, capacidades e habilidades para solucionar problemas, leitura e interpretação de textos, entre outros. A Matriz de Referência do exame está fundamentada em competências e habilidades (relacionadas aos conteúdos curriculares) que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda educação básica. Neste sentido, é possível dizer que o Enem estabeleceu, pela primeira vez no Brasil, um padrão de referência para o término da escolaridade básica. Ainda sobre a matriz de referência do exame, observa-se que a avaliação não está relacionada à cobrança exclusiva de conteúdos, mas foca sua atenção no desenvolvimento de habilidades e competências, ou seja, procura priorizar a resolução de problemas concretos que se apresentam a ele de forma contextualizada e interdisciplinar, em detrimento da simples memorização e repetição de conteúdos isolados.

Diante do exposto acima, serão destacados abaixo alguns temas importantes que sofreram modificações a partir do movimento de reforma curricular do Ensino Médio no Brasil.

Mudanças provocadas pela reforma curricular do Ensino Médio no Brasil.

ANTES	DEPOIS
Memorização de conteúdos e tópicos relacionados com a matéria lecionada.	Desenvolvimento de competências e habilidades, diretamente relacionadas com a vida prática e concreta de cada estudante.
O professor ensina conteúdos descontextualizados e exageradamente acadêmicos, distantes da realidade concreta.	O professor ensina conteúdos de forma contextualizada, que estão presentes na realidade de cada estudante, que são assimilados por eles de forma prática.
Cada disciplina era trabalhada de forma isolada.	As disciplinas isoladas devem ser trabalhadas numa perspectiva interdisciplinar, de modo que o estudante seja capaz de perceber que as disciplinas podem ser usadas coletivamente como ferramentas para a solução de problemas.
As disciplinas não dialogavam entre si.	As disciplinas isoladas pertencem às áreas temáticas, específicas para cada tipo de conhecimento. (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.
A gestão era centralizada, burocrática e focada em questões relacionadas à administração escolar.	A gestão é participativa e pedagógica.
Os alunos devem receber passivamente o conhecimento transmitido pelos professores.	O aluno é sujeito, protagonista do processo de educação. É ele quem dá sentido e constrói o seu conhecimento.
O Ensino Médio era destinado exclusivamente à preparação para o ingresso no Ensino Superior.	O Ensino Médio é responsável não só por preparar o estudante para ingressar no Ensino Superior, como também desenvolver habilidades para o pleno exercício da cidadania, estimular o raciocínio crítico e preparar para o mercado de trabalho.

FONTE: Elaboração própria.

VI - ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO PPP

O texto abaixo apresenta um roteiro para a construção / atualização do texto do Projeto Político-Pedagógico de uma escola específica. Tal roteiro poderá ser enriquecido de acordo com o contexto de cada instituição. É importante que toda a escola se sinta envolvida nesse processo, a fim de que todos os atores do cenário educacional se vejam presentes no processo de construção e no texto final propriamente dito. O roteiro aqui apresentado não pode ser visto como uma formatação do texto, a partir da qual a escola se sente presa. Esse roteiro deve ser apresentado à comunidade a fim de que ela o abrace de forma consciente e democrática. Esse roteiro foi construído a partir dos estudos de Veiga (2008).

A) O contexto da escola:

● Ambiente social, econômico, cultural e político da comunidade: características demográficas da região, grupos comunitários, índice econômico, opções de lazer, lideranças comunitárias, associações, clubes, igrejas, acesso a meios de comunicação e a formas de cultura e lazer, características do bairro, ruas, praças, espaços de lazer, postos policiais, indústrias, instituições educativas, sistema de transporte, situação das residências, saneamento, serviços de saúde, comércio.

● Contexto econômico, cultural e social dos alunos e funcionários da escola: ocupações principais, níveis de renda, condições de trabalho, acesso a bens de consumo, recursos disponíveis na residência, níveis de escolaridade da população, crianças fora da escola, principais setores de atividade econômica, perfil profissional dos pais, acesso aos serviços de saúde e de assistência social, condições de habitação, distância da casa à escola, formas de transporte, população atendida pela escola, nível de instrução dos pais e irmãos, qualificação profissional, hábitos alimentares e de higiene, lazer.

● Estrutura física da escola: número de salas, bibliotecas, recursos didáticos disponíveis, laboratórios em funcionamento, secretaria, sala dos professores, sala da direção, cozinha, refeitório, banheiros, sala de recursos áudio visuais, pátio, quadras, outros espaços. Descrever as condições de acessibilidade da escola, aparelhos disponíveis nas salas (quadros, ventiladores, condições dos móveis), condições da edificação, dimensões, dependências, espaços para atividades pedagógicas e de lazer, estado de

conservação, instalações hidráulicas e sanitárias, paisagismo, conforto ambiental (iluminação, ventilação, etc); adequação de salas de aula.

● Recursos humanos: dados quantitativos do corpo docente, administrativo e de apoio; vínculos funcionais; distribuição de funções e tarefas; nível de formação inicial e meios de acesso à formação continuada (qualificação), condições de trabalho e estudo de professores na escola, condições de trabalho dos servidores da escola, entre outros.

● Organização Pedagógica da escola: como a escola trabalha o currículo, atendimento à base nacional comum; como está posta a parte diversificada; forma de composição curricular; definição de conteúdos curriculares; interdisciplinaridade (integração de disciplinas) e transversalidade (definição de temas transversais); distribuição do tempo pelos componentes curriculares; orientação didática adotada; atividades didáticas integradas; adequação dos materiais da biblioteca ao currículo; materiais didáticos adotados: escolha e adequação; parâmetros de avaliação adotados; instrumentos de avaliação; resultados obtidos, índices acadêmicos da escola.

B) Projeto Político:

● Gestão escolar: forma de provimento da direção; estilo de gestão; conselhos presentes na escola; associação de pais e mestres; grêmio escolar; gerenciamento de recursos materiais e financeiros: política adotada para o atendimento da demanda (oferta de vagas); funcionamento da secretaria; sistema de registros acadêmicos, entre outros.

● Regimento escolar: estatuto, regimento interno, com direitos e deveres de cada aluno, atribuições dos funcionários; horários de trabalho; procedimento padrão para advertências, transferências, remanejamentos; planos de trabalho e projetos pedagógicos existentes; distribuição e ocupação do tempo e dos espaços pedagógicos; critérios utilizados para a formação das turmas; número de turmas; número de alunos por turma, critério para escolha de turmas pelos professores, períodos ou turnos de funcionamento; organização em séries ou ciclos; existência de classes de aceleração; sistemas de recuperação utilizados na escola; distribuição do tempo escolar; condições de atendimento a portadores de necessidades especiais; condições de atendimento a jovens e adultos.

● Relações entre a escola e a comunidade : formas de participação da comunidade nas questões relacionadas à escola (pais, autoridades locais, associações de moradores, clubes de mães); parcerias com entidades, órgãos públicos e empresas privadas; parcerias com organizações da sociedade civil; relacionamento com outras escolas da

rede e do município; utilização dos espaços da escola pela comunidade; realização de trabalho voluntário; relacionamento escola-família; participação dos alunos (grêmio estudantil); eventos sociais realizados pela escola, relações da escola com o órgão gestor da educação (SEE).

C) Projeto Pedagógico:

● Fundamentos pedagógicos: concepções didáticas, conceitos e princípios que irão fundamentar o trabalho da escola; conceito de educação, papel da educação, papel da escola pública, missão da escola, concepção de aprendizagem, concepção de avaliação, perfil do cidadão a ser formado, entre outros.

● Fundamentos legais: legislação e regimentos a serem considerados e o que eles determinam em relação à educação escolar (Constituição federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9934/96, Plano Nacional de Educação, Plano estadual de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, disposições do CNE, e do CEE e do CME, regimento da escola e outros documentos).

● Fundamentos curriculares: concepção de currículo a ser trabalhada na escola; objetivos gerais e específicos para contemplar o que está previsto tanto na Base Nacional Comum quanto na Parte Diversificada do Currículo (definição das formas de oferta desta última); definição da forma de composição curricular; definição de conteúdos curriculares e sua distribuição no tempo; organização curricular da escola tendo como base a divisão do currículo em áreas temáticas; apresentação da orientação pedagógica a ser adotada; parâmetros, critérios e formas de avaliação da aprendizagem; critérios para elaboração, escolha e uso de material didático e recursos pedagógicos.

D) Plano de Ação para o próximo período de vigência do documento:

● Elencar prioridades: quais são os problemas mais urgentes ou mais graves detectados no diagnóstico, em relação a contexto da escola, características da escola, resultados educacionais e convivência na escola?

● Estipular metas: onde a escola quer chegar?

● Traçar estratégias: quais as iniciativas e intervenções deverão ser utilizadas para que a escola consiga atingir os objetivos propostos?

● Indicar pessoas envolvidas: quais atores deverão se envolver com estes projetos? O que se espera que eles façam?

● Tempo e recursos: prever os investimentos necessários e quando estas ações serão realizadas (fixar prazos).

E) Implementação do documento:

● Definir a forma pela qual a equipe de direção da escola deverá acompanhar a execução do Projeto Pedagógico, bem como o acompanhamento ao trabalho dos professores, apoiando-os nas dificuldades que surgirem, provendo os recursos necessários, entre outros. Reuniões periódicas para discussão do andamento do projeto deverão ser realizadas.

● Avaliação: realização de avaliação contínua com relação ao documento, a fim de que seja possível o atendimento de situações imprevistas, correção de equívocos e ajustes das atividades propostas de acordo com as demandas que possam surgir.