

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**ALINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO – UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM  
PROJETO PILOTO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA**

**JUIZ DE FORA**  
**2015**

ALINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO – UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM  
PROJETO PILOTO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA**

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

Orientador: Professor Doutor Lourival Batista de Oliveira Júnior

**JUIZ DE FORA**

**2015**

TERMO DE APROVAÇÃO

**ALINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO – UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO PILOTO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA**

*Texto de qualificação apresentado à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação I do Mestrado Profissional, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.*

---

*Lourival Batista de Oliveira Júnior - orientador*

---

*Membro da banca*

---

*Membro da banca*

Juiz de Fora, ..... de ..... de 2015.

Aos meus amados e queridos filhos, Erick Medeiros e Eduarda Medeiros, por serem a razão de tudo, a grande inspiração para a minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, acima de todas as coisas, pela presença constante em minha vida, me garantindo forças para continuar, me amparando nos momentos mais frágeis da construção desse trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, pelo estímulo à formação em serviço, permitindo o ingresso e a participação nesse curso de Mestrado.

Ao corpo docente e aos tutores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela nobreza no compartilhamento dos seus conhecimentos e suas experiências, contribuindo significativamente para um novo olhar diante dos desafios da gestão escolar.

Aos Professores Doutores Lourival Batista, Thelma Polon e Wagner Batista, por todo apoio e orientação concedidos na banca de qualificação, que muito enriqueceram a presente pesquisa.

À minha tutora Patrícia Otoni, por todo apoio, paciência e estímulo para a construção desse trabalho.

Aos colegas de curso, pela cumplicidade e pela amizade construída, que muito contribuíram para a conclusão desse Mestrado; em especial, aos colegas Trícia Lima, Ewerton Camargo, Elisângela Lima, Roseli e Ana Maria Coutinho.

Ao diretor geral da escola objeto do presente estudo, Willman Costa, grande amigo, o qual admiro imensamente e tenho grande prazer em acompanhar seu trabalho frente à gestão escolar. Estendo meus agradecimentos aos professores, funcionários e alunos do colégio pela disponibilidade em contribuir com a presente pesquisa.

À minha grande amiga Claudia Regina Teixeira, pelo apoio emocional nas horas difíceis, por me substituir nos períodos presenciais deste curso, assim como agradeço à minha querida Jaqueline Rohan que carinhosamente me apoiou nesses momentos.

Ao meu amigo Carlos Soares pelo grande apoio e pelas discussões enriquecedoras sobre o tema.

Aos meus familiares, pelas palavras e atitudes de incentivo. Em especial à minha mãe pela preocupação, por ligar todos os dias perguntando como estava o

meu trabalho, ao meu pai e aos meus irmãos por serem presença de Deus na minha vida.

Aos meus amados filhos, por entenderem a minha ausência, por me ajudarem durante esse período, por serem a razão de tudo, o incentivo maior para o meu crescimento pessoal e profissional.

E mais uma vez a Deus, a quem nunca me canso de agradecer: Obrigada meu Pai.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar a percepção dos atores envolvidos em um projeto-piloto, implementado em uma escola de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, que privilegia o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio de um currículo integrado, de modo a verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras unidades da rede estadual, a fim de propor ações de melhoria. Esse Projeto, denominado Solução Educacional para o Ensino Médio, foi criado por meio de uma parceria celebrada entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna e objetiva proporcionar melhoria na qualidade da educação ofertada no Ensino Médio da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. O Ensino Médio tem sido uma preocupação constante na política educacional do Brasil e a busca da melhoria na qualidade dessa modalidade tem se revelado de suma importância. Isso é fundamental na medida em que a escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles o de estabelecer condições mais adequadas para a formação do jovem perante os desafios do século XXI. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de caráter qualitativo e quantitativo, com diferentes técnicas de coleta de dados: análise documental do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, pesquisa bibliográfica, entrevista com os gestores, professores e alunos da escola, na busca de compreender a dinâmica dos processos constitutivos, envolvendo um diálogo do pesquisador com a realidade estudada. Este estudo foi desenvolvido à luz das reflexões de teóricos como Zabala (1998), Britto et al (2013) e Delors (2012) que abordam temas como a formação do cidadão para o século XXI e Saviani (2010) e Neves (2005) que tratam de políticas educacionais para o Ensino Médio, entre outros. Os resultados da pesquisa apontam que, para a expansão do Projeto para outras escolas da rede, há a necessidade de formação de novos Gestores e o aprimoramento da formação dos professores, haja vista a dificuldade apontada pelos mesmos na fase inicial de implementação do Projeto. Os resultados também revelaram, entre outras questões, a necessidade de uma aproximação efetiva da escola com as famílias, tendo em vista a importância dessa integração para o Projeto e considerando a inexistência de ações que promovam essa aproximação. A formação de gestores e professores e a integração da escola com as famílias culminaram na proposta do Plano de Ação sugerido nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado, Currículo, Competências socioemocionais, Parceria público-privada.



## ABSTRACT

The present dissertation, has the outer to investigate the perception of the involved actors in a pilot project, implementing in a high school of the state of Rio de Janeiro, wich privileges the development of socioemotional competence per a curriculum integrated by means of verify their challenges for a extension of project in other schools managed by state, for the purpose of development actions. This project denominated educational solutions for the high school was invented by means of partnership created between an education secretary of the state of Rio de Janeiro and "Instituto Ayrton Senna" has the objective afford progress in the quality of education at high school manage by the education state of Rio de Janeiro. The high school have been a constant concern in the educational politic of Brazil, and the search to progress in quality of this modality been revealed very apportante. There is a fundamental for a school actualy who have a new prespective with new challenges, between them implant conditions more appropriative for the young formation in front of the distresse in century XXI. The metodology been used was the study case of character of quantity and quality with differents tecniques of colect by date: documental analysis of the educational solution project for high school, bibliographic search interview wich managers, teachers and students of school in pursuit to realize the dynamics constitutive process involving a dialogur by research with the reality studed. This study was developed with reflexions by theorics like, Zabala (1998), Britto et al (2013) and Delors (2012) wich approach themes like the formation of the citizen for the century XXI and Saviani (2010) and Neves (2005) wich attend the educations and politics for high school. The results of this search point for the expansion of project for others school managers by the state, there is a necessity of formation about new manager and approach of formation teachers. By the difficulty of the search project implementation. The results also reveals other questions like they necessity of a afetive aprociation at the school with parents. The importance of this project integration is the action that will promote this aprociation. The formation of the managers teachers and the school integration with the parents consolidate on the propose plan of actions, sugested in this search

**Keywords:** Integrated High School, Curriculum, Socioemotional competence, partnership public-private.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Proficiência média dos alunos do Nave e do Nata.....	30
Quadro 2:	Responsabilidades da esfera estadual e da esfera privada.....	32
Quadro 3:	Professores por disciplina.....	42
Quadro 4:	Quadro de Funcionários vigente no CECA.....	43
Figura 1:	Matriz de Competências para o século XXI – IAS.....	46
Quadro 5:	Definindo as Competências.....	47
Figura 2:	Organograma da Matriz Curricular.....	49
Quadro 6:	Núcleo de Articulação de Aprendizagem.....	51
Gráfico 1:	Seus pais entendem o trabalho desenvolvido na escola?.....	65
Quadro 7:	Iniciativas de competências socioemocionais no Brasil e no Rio de Janeiro.....	67
Gráfico 2:	Contribuição das competências socioemocionais na percepção dos alunos do CECA.....	71
Quadro 8:	Característica do clima e da cultura organizacional da escola, segundo aspectos e dimensões do seu ambiente.....	83
Quadro 9:	Problemas identificados e ações propostas.....	86
Quadro 10:	Despesas com alimentação e traslado.....	90
Quadro 11:	Resumo da Ação 1.....	91
Quadro 12:	Despesas com alimentação e traslado para a formação de professores.....	93
Quadro 13:	Resumo da Ação 2.....	93
Figura 3:	Quadro resumo do fórum.....	96
Quadro 14:	Resumo da Ação 3.....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CE	Colégio Estadual
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Valorização do Magistério do Ensino Fundamental
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NATA	Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos
NAVE	Núcleo Avançado em Educação
OCDE	Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEIS	Programa Estadual de Integração na Segurança
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação do estado do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
TCH	Teoria do Capital Humano
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 UMA PROPOSTA CURRICULAR DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO IMPLEMENTADA EM UMA UNIDADE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Contexto histórico do Ensino Médio no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 O Currículo do Ensino Médio no Brasil.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 O cenário atual da educação no Rio de Janeiro.....</b>	<b>27</b>
<b>1.4 O Programa Dupla Escola e a nova política de Educação Integral no estado do Rio de Janeiro.....</b>	<b>31</b>
1.4.1 O Colégio Estadual José Leite Lopes – pioneiro no Programa Dupla Escola.....	33
1.4.2 O surgimento de novas parcerias.....	34
<b>1.5 A parceria entre o IAS e a SEEDUC/RJ.....</b>	<b>37</b>
<b>1.6 O Colégio Estadual Chico Anysio (CECA).....</b>	<b>40</b>
<b>1.7 A proposta Solução Educacional para o Ensino Médio.....</b>	<b>44</b>
<b>1.8 A matriz curricular do Colégio Estadual Chico Anysio e sua metodologia integradora.....</b>	<b>48</b>
<b>1.9 Núcleo de articulação de aprendizagem.....</b>	<b>50</b>
<b>1.10 A parceria com o grupo IBMEC.....</b>	<b>52</b>
<b>1.11 Percurso Metodológico.....</b>	<b>52</b>
<b>2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 O Ensino Médio e o currículo necessário para a formação dos sujeitos do novo milênio.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2 Desenvolvendo as competências socioemocionais.....</b>	<b>66</b>
<b>2.3 Formação continuada dos docentes e gestores.....</b>	<b>72</b>
<b>2.4 Gestão escolar e a Solução Educacional para o Ensino Médio: o caso CECA.....</b>	<b>77</b>

<b>3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PROPOSTA DE AÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO EM UNIDADES ESCOLARES QUE POSSUEM O ENSINO MÉDIO INOVADOR.....</b>	<b>87</b>
<b>3.1 Proposta de intervenção: ações para o aprimoramento do trabalho da equipe de gestão.....</b>	<b>89</b>
<b>3.2 Ação Proposta: Formação dos professores – laboratório CECA....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 Ação proposta: Criação do Projeto Escola e Família.....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre os objetivos do Ensino Médio brasileiro vem ganhando corpo desde a década de 1990, haja vista a trajetória de crescimento e de expansão desse nível de ensino diante do significativo aumento da demanda, que antes era privilégio da população com nível socioeconômico mais favorável, passando a ser ofertado a classes menos privilegiadas economicamente. Diante de um contexto recente de mudanças, consequência da redemocratização do país e do seu desenvolvimento econômico, exige-se a necessidade de se projetar formas para garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola.

O Estado do Rio de Janeiro, na tentativa de garantir a permanência e o sucesso desses alunos no Ensino Médio, vem buscando, desde 2008, implementar políticas de reestruturação curricular e de horário integral por meio de um Programa denominado Dupla Escola. O Programa busca, pela parceria público-privada ou por meio de recursos públicos, implementar um currículo integrado que objetiva proporcionar ao aluno uma dupla certificação. As escolas pertencentes ao Dupla Escola funcionam em regime de horário integral e o aluno, além de concluir o Ensino Médio, garante também o certificado no ensino profissionalizante.

Como veremos no decorrer desse trabalho, por meio de dados divulgados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), ao longo do percurso do Programa Dupla Escola verificou-se que o resultado do desempenho dos alunos dessas escolas era satisfatório, de modo geral, tanto no Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) quanto na inserção desses alunos no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, a SEEDUC/RJ tem se preocupado com a forma de reprodução desses modelos de excelência para outras unidades da rede. Essa preocupação se dá pelo fato das especificidades para o planejamento dessas escolas, uma vez que para implementação e acompanhamento de ações, na maioria das vezes, necessita-se de conhecimento técnico para o desenvolvimento do currículo integrado, como, por exemplo, a parte relativa às disciplinas profissionalizantes.

Na maioria dos casos as parcerias firmadas não são passíveis de reprodução, elemento que indicava a necessidade da SEEDUC/RJ em localizar novas empresas

com interesse de celebrar parcerias, visando a criação de escolas dentro desse formato. Nesse sentido, em 2011, a SEEDUC/RJ convidou o Instituto Ayrton Senna (IAS) para desenvolver, em conjunto, uma proposta curricular do Ensino Médio para a rede estadual do Rio de Janeiro. A motivação para o convite da SEEDUC/RJ ao IAS surgiu diante das experiências do Instituto no âmbito de suas pesquisas para o desenvolvimento de competências socioemocionais<sup>1</sup> em jovens estudantes.

O primeiro resultado dessa parceria foi a construção do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio. Esse projeto foi implementado como piloto, no ano de 2012, no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) em horário integral, por meio de uma proposta curricular que possui duas características centrais: integra as disciplinas em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Exatas) e inclui atividades que estimulam o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos.

Em virtude disso o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio está pautado nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender<sup>2</sup>. Esses conceitos de fundamento da educação foram baseados no relatório para a UNESCO produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado pelo economista francês Jacques Delors.

Esse relatório ressalta as bases para a educação ao longo de toda a vida, bases estas que têm servido de orientação para as instituições de ensino implementarem uma metodologia inovadora, pautadas no desenvolvimento de competências que privilegiam um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade.

Cabe ressaltar que em julho de 2014 o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro aprovou a deliberação 344<sup>3</sup>, que normatiza as diretrizes operacionais

---

<sup>1</sup> Segundo Saarni (2002), competências socioemocionais são a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores e habilidades, de se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva.

<sup>2</sup> Com base em Delors (2012), aprender a ser aponta a necessidade de crescimento integral da pessoa em relação à inteligência (sentido ético, de sensibilidade, de responsabilidade pessoal, entre outros); aprender a fazer indica a importância de se preparar para enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe; aprender a aprender significa tornar prazeroso o ato de construção do conhecimento, para que ele seja duradouro. Já aprender a conviver destaca a necessidade do aprender a viver com o outro.

<sup>3</sup> A referida Deliberação (RIO, 2014a) ainda insinua que as organizações curriculares do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro devem objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes

construídas e validadas nessa experiência piloto, como uma política para o estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, considerando o desenvolvimento desse Projeto pela SEEDUC/RJ, o presente estudo realizou uma análise das percepções dos atores envolvidos no projeto piloto, de modo a verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, verificando de que forma suas ações interferem para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Para tanto, primeiramente foi analisado o Projeto denominado Solução Educacional para o Ensino Médio, tendo em vista que esse é o documento oficial que fundamenta e organiza todas as ações implementadas na escola. Por meio dele foi possível observar a presença das orientações dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, ressaltando a existência de um diálogo com as orientações nacionais.

A pesquisa contou ainda com uma análise sustentada nas informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas ao Diretor Geral e a 12 professores da escola, de um universo de 16 professores, e de questionários destinados a 100 alunos do CECA, com a intenção de investigar o nível de participação e de entendimento que a equipe diretiva e os docentes possuem sobre a proposta curricular, além de verificar as ações que podem ser aprimoradas a partir da experiência dos atores envolvidos na implementação do Projeto, com o objetivo de contribuir para a expansão do modelo para outras unidades da rede.

Com base nos aportes teóricos referentes ao Projeto Solução Educacional, ao Ensino Médio integrado, à gestão escolar e às competências socioemocionais, alicerçados com os dados coletados na pesquisa empírica, o presente estudo buscou mapear as ações necessárias para que o projeto piloto implementado no CECA possa ser replicado com êxito para outras unidades da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A justificativa do presente estudo está atrelada à minha experiência e atuação profissional, que teve início durante o período de implementação da proposta de educação em horário integral para o Ensino Fundamental e Médio no estado do Rio de Janeiro, no ano de 1994. Trabalhei por quatro anos nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro.



Em 1998 passei a compor a equipe que trabalhava em um Programa de Formação Continuada da SEEDUC/RJ, na qual atuava como orientadora de Tecnologia Educacional, colaborando para que professores da rede estadual utilizassem as novas tecnologias como ferramentas auxiliares do processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2003 fui convidada a formar a equipe de assessoramento da Subsecretaria de Ensino da SEEDUC/RJ, colaborando no desenvolvimento de várias ações pedagógicas voltadas ao aprimoramento do professor. Tive várias oportunidades de desenvolvimento profissional pela SEEDUC/RJ, dentre elas a especialização realizada pelo PROGESTÃO/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), na qual atuei como tutora bolsista.

Fiz uma nova especialização em Administração Pública, em 2004, o que me possibilitou experiências na parte administrativa da educação. Assim, durante seis anos, fiz parte da Comissão Permanente de Licitação da SEEDUC/RJ, fui Diretora de Patrimônio e também Assessora das Subsecretarias de Infraestrutura e Tecnologia e da Subsecretaria Executiva.

Em 2010 o Estado do Rio de Janeiro elaborou um planejamento estratégico que valorizou, por meio da meritocracia, profissionais do magistério, realizando processos seletivos para ocupação de cargos considerados estratégicos. Na ocasião, participei de um processo seletivo e ocupo atualmente o cargo de Diretora Regional Administrativa, no qual acompanho 80 unidades escolares da Região Metropolitana do estado, dentre elas o CECA, objeto do presente estudo.

O CECA recebe apoio da Diretoria Regional Administrativa para suprir as demandas administrativas da escola, auxiliando-o a dar o melhor destinação aos recursos recebidos para manutenção do prédio, por meio de pequenos reparos, para compra de equipamentos, na utilização das verbas de merenda, cardápio escolar, elaboração de material pedagógico, além de acompanhar a implementação do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio e suas dimensões pedagógicas.

Foi diante do desafio de auxiliar uma escola com esse perfil inovador que nasceu o desejo do presente estudo, com o intuito de auxiliar a escola a realizar melhores práticas de gestão e de contribuir com a SEEDUC/RJ para a implementação da proposta em outras unidades da rede.

A partir do exposto, as questões norteadoras do presente estudo são: de que forma essa proposta curricular colabora com o processo de aprendizagem dos

alunos de uma determinada escola estadual do Rio de Janeiro? Que ações referentes à gestão (SEEDUC e escolar) e à docência são necessárias para que a réplica deste modelo seja implementada de maneira eficaz em outras unidades da rede?

De acordo com os objetivos propostos, a presente dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta o caso de gestão, realizando um panorama do contexto educacional das últimas reformas para o Ensino Médio no Brasil, se dedicando a realizar ponderações acerca do currículo no Ensino Médio. Ressalta as políticas públicas de reestruturação curricular e horário integral implementadas atualmente no estado do Rio de Janeiro, descreve o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio e apresenta o Colégio Estadual Chico Anysio e todas as vertentes do Projeto implementadas no colégio.

O segundo capítulo dedica-se à análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados, respectivamente, aos professores, à equipe gestora e aos alunos do CECA, no intuito de identificar a percepção dos referidos atores acerca do trabalho realizado na escola, certificando as ações que colaboram para o aprimoramento do projeto e/ou que são plausíveis de réplica para outras unidades escolares.

Por fim, o terceiro capítulo tem a intenção inicial de elaborar um Plano de Ação Educacional que apresente proposições baseadas nos resultados da pesquisa, que possam ser desenvolvidas pela SEEDUC/RJ, utilizando o CECA como laboratório para o aperfeiçoamento de ações que objetivam a implementação da proposta em outras unidades da rede estadual.

## **1 UMA PROPOSTA CURRICULAR DE INOVAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO IMPLEMENTADA EM UMA UNIDADE ESCOLAR DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

O presente capítulo possui a intenção de apresentar um Projeto piloto oriundo de uma parceria público-privada estabelecida entre a SEEDUC/RJ e o IAS. Essa parceria surge por meio de uma motivação advinda do sucesso de ações implementadas pela SEEDUC/RJ com vistas ao desenvolvimento do Programa Dupla Escola. Trata-se das parcerias celebradas entre a SEEDUC/RJ e as empresas privadas com o objetivo de promover escolas de excelência, isto é, escolas que além de certificar o Ensino Médio Regular garantem ao aluno uma formação profissionalizante, em horário integral, de acordo com as especificidades de cada empresa parceira.

A SEEDUC/RJ constatou que os alunos das escolas pertencentes ao Programa Dupla Escola possuíam um melhor desempenho nas avaliações internas e externas, maiores oportunidades de ingresso no Ensino Superior e mais facilidade de inserção no mercado de trabalho. Porém, também constatou que esse modelo de escola dificilmente seria replicável as outras escolas da rede estadual, considerando as especificidades inerentes aos modelos de parcerias até então estabelecidos, como veremos mais a frente.

A partir do desenho do Programa Dupla Escola a SEEDUC/RJ iniciou uma série de estudos com o intuito de promover a construção de um modelo de escola de excelência que fosse replicável para outras unidades da rede estadual, a fim de oportunizar melhor desempenho acadêmico e melhor inserção no mercado de trabalho a um maior quantitativo de alunos. Tendo em vista a experiência do IAS em pesquisas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, a SEEDUC/RJ estabelece a parceria com o Instituto com o objetivo de construir um modelo de escola que fosse inovador para o estado do Rio de Janeiro e passível de multiplicação para outras unidades da rede.

Trata-se do Projeto denominado Solução Educacional para o Ensino Médio, que apresenta inovações na grade curricular do estado do Rio de Janeiro: integra as disciplinas nas quatro áreas do conhecimento de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e inclui atividades que

estimulam as competências socioemocionais nos alunos. Essas atividades pretendem desenvolver habilidades como autoconfiança, capacidade de planejamento, resiliência, concentração, autonomia, curiosidade investigativa, pensamento crítico, entre outras. Isso ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem direcionado pela equipe de professores, coordenadores e orientadores da unidade escolar, apoiados por um sistema de tutoria disponibilizado pelo IAS (INSTITUTO, 2012).

Dessa maneira, a proposta implementada acontece em uma escola de tempo integral, com carga horária de 40 horas semanais, e tem como eixo principal a articulação entre o desenvolvimento de conhecimentos previstos na legislação e as competências socioemocionais necessárias aos cidadãos do século XXI.

Saarni (2002) elucida que competência socioemocional é a demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que envolvem emoção. Aponta as competências socioemocionais como sendo o caminho para reconhecer e regular as emoções, desenvolver o cuidado e a preocupação pelos outros, tomar decisões responsáveis, estabelecer relacionamentos positivos e lidar com situações desafiantes de forma eficaz.

Tendo em vista que o objeto do presente estudo trata de uma proposta curricular construída com vistas a enfrentar os baixos resultados e principais desafios do Ensino Médio brasileiro, este capítulo busca compreender o histórico do Ensino Médio no país, assim como o contexto para a construção do currículo do Ensino Médio no Brasil, de acordo com as legislações de cada período, assim como os seus desdobramentos na educação do estado do Rio de Janeiro nos tempos atuais. A intenção é frisar os apontamentos que indicam, historicamente, a necessidade da reformulação desse nível de ensino.

A segunda parte do capítulo apresenta o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, compreendido como uma proposta inovadora para o enfrentamento de um dos maiores desafios atuais da educação brasileira: trazer sentido para o Ensino Médio, no intuito de fazer com que um quantitativo maior de jovens finalize esta etapa da educação básica com reais oportunidades de escolha para o futuro.

## 1.1 Contexto histórico do Ensino Médio no Brasil

No Brasil, durante anos, o Ensino Médio foi tratado sobre a base de dois ramos fundamentais: o secundário, de caráter geral e propedêutico, que se dá em caráter específico de trazer os conhecimentos mínimos de cada disciplina, por meio de conteúdos destinados à formação das elites, e o técnico, de caráter profissional e terminal, destinado à formação dos trabalhadores para as diferentes modalidades do trabalho produtivo, conforme afirma Demo (1978).

Segundo Saviani (2010), buscou-se implementar esse modelo no país no período do Estado Novo por meio das “Leis orgânicas do ensino” (Reforma Capanema), decretadas entre 1942 e 1946 pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema. Esse modelo foi mantido e flexibilizado durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n. 4.024/61) para que fosse permitido o trânsito de um ramo para o outro, com o aproveitamento de estudos anteriores, possibilitando o acesso a qualquer carreira de nível superior, mesmo que estivesse fora do formato no qual o aluno concluiu o Ensino Médio (BRASIL, 1961).

Para Brooke (2012), a década de 1970 foi influenciada pela Teoria do Capital Humano (TCH), dado o caráter desenvolvimentista no cenário econômico do país. A influência do pensamento da TCH se materializa no cenário educacional, sobretudo no nível de expansão do Ensino Médio pela profissionalização compulsória. O planejamento da educação se dá, assim, no contexto do planejamento econômico do país, sob a premissa de que se uma sociedade quer prosperar ela deve planejar a demanda da força de trabalho futura.

De acordo com Saviani (2010), a Lei 5.692/71 buscou proporcionar a formação técnica de jovens que porventura não tivessem acesso às universidades. Entretanto, ao admitir que nem todos teriam condições de completar os onze anos previstos na Lei, gerou-se um novo impasse: os alunos que não conseguissem concluir os anos de escolaridade determinados deveriam receber algum preparo profissional para o mercado de trabalho.

Segundo Germano (1994) para além dessa intenção manifesta, a reforma da década de 1970 tinha o propósito implícito de conter a entrada de alunos no Ensino Superior pela incapacidade das universidades atenderem à demanda. Contraditoriamente, o que se observou foi que as escolas técnicas tradicionais

passaram a investir significativamente na função propedêutica do ensino técnico. Por outro lado, as grandes massas de novas escolas técnicas estruturavam-se de forma improvisada e sem a infraestrutura necessária à oferta qualificada de formação técnica. Originou-se, da reforma, uma questão emblemática nos debates educacionais e que até hoje figura como um legado negativo à educação pública: a perda da qualidade e da falta de identidade do Ensino Médio.

Estudos posteriores aos resultados da reforma apontam a falácia da profissionalização compulsória no planejamento do desenvolvimento do país. Para Saviani (2010), os planejadores da Lei 5.692/71 apostavam que após os alunos passarem por um curso profissionalizante poderiam ser absorvidos em postos de trabalho a nível médio e, assim, desviariam a atenção do Ensino Superior. A educação profissionalizante passa a ser ofertada aos alunos regulares de diversas escolas por meio de um currículo voltado para o mundo do trabalho. Porém, os fatos denunciam uma realidade diferente da que foi idealizada pelos planejadores: há um reconhecimento de fracasso aos propósitos originais da Lei 5.692/71, na medida em que a versão mais branda da reforma possibilitava definir o programa de educação geral como uma “habilitação” para o trabalho.

O desenho da reforma educacional, pautado na economia, começa a se desfazer no decorrer da década de 1970. A questão dos movimentos dos educadores no Brasil ganha relevância na democratização do país a partir do final dos anos 1970, com a estruturação de organismos como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e outras duas entidades que organizariam, a partir de então, as Conferências Brasileiras de Educação. Essas entidades estiveram presentes nas lutas por espaços de participação nos processos decisórios e regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da década de 1980.

A Lei 7.044<sup>4</sup> de 1982, segundo Germano (1994), direciona mais uma reforma educacional e desobriga as escolas a ofertarem conteúdos profissionalizantes, não havendo mais a necessidade de aparentar que estavam preparando os alunos para o mercado de trabalho. Apesar do entendimento das vantagens econômicas trazidas pela educação, o planejamento educacional e seu instrumento de projeção da força de trabalho acabaram perdendo legitimidade e deixaram de exercer influência nas

---

<sup>4</sup> A Lei nº 7.044 de 1982 definiu que as escolas técnicas federais passariam a desempenhar a função precípua de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade (GERMANO, 1994).

reformas das décadas seguintes. No Brasil, no final da década de 1970, a educação repensa o seu papel na sociedade e passa a agir com consciência crítica, destacando-se na agenda dos pedagogos e educadores.

Para compreender a educação brasileira da década de 1980, cabe contextualizar o cenário educacional do país sob a primeira onda de responsabilização, que se disseminou a partir da experiência norte-americana sobre a incorporação dos conceitos de padrão de desempenho e avaliação externa à ideia de reforma. O quadro da educação no Brasil no período de 1980 a 1990 era permeado por grande número de professores selecionados por indicação política, alta taxa de reprovação já na 1ª série e culminando com minoria de concluintes da 8ª série da escolarização fundamental. Como consequência desse quadro o país detinha alto índice de analfabetismo, que era de 25,5% de pessoas com 15 anos ou mais de idade, conforme dados do IBGE publicados no Portal G1 em novembro de 2011 (IBGE, 2011).

Nos anos 1980, o debate em torno da democratização da escola se torna mais vigoroso e bandeiras importantes são levantadas nesta época, como a valorização do magistério, a formação continuada dos professores, uma escola para todos e com qualidade, assim como uma política educacional que garantisse verbas públicas para o ensino público (NISKIER, 2007).

Segundo Niskier (2007), a Constituição Federal promulgada, apesar de não contemplar todo o debate do Fórum da Educação de 1987, é um marco importante na História da Educação Brasileira. A Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família; a escola universal, laica e gratuita; a matrícula obrigatória para os deficientes e a aplicação de 25% dos recursos dos Estados na Educação e 18% pelo Governo Federal são destaques educacionais da Carta Magna. A Carta Magna, entre outros aspectos, afirma que o ensino obrigatório e a sua universalização é dever do Estado e da sociedade. É a partir desse documento que vão se estruturar as políticas educacionais atuais.

Para as décadas seguintes, dada a garantia dos direitos educacionais na Constituição de 1988, ficam os desafios para o acesso e a permanência sem perda de qualidade, surgindo assim a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, sendo instituída a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que apresentou uma série de inovações depois de oito anos de discussões no Congresso Nacional. De acordo com Niskier (2007) a Lei demonstra princípios filosóficos que nos orientam para a

construção de uma escola em transformação e consagra as tendências que devem orientar a organização escolar para atender ao objetivo constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado.

Tendo em vista o cenário econômico globalizado, a influência dos agentes internacionais nas políticas educacionais (apoiadas financeiramente por estes organismos) e a necessidade de atender às exigências de um mercado cada vez mais desterritorializado, os conceitos de padrão de desempenho e avaliação externa ganharam espaço na agenda educacional. Nesse cenário, coexistem as lutas ideológicas dos movimentos de educadores ao proporem uma revisão da educação na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, da pedagogia dialética e histórico-crítica (NISKIER, 2007).

O contexto educacional da década de 1990 é fortemente orientado pelo neoliberalismo, pela influência das agências internacionais (como o Banco Mundial no financiamento da educação brasileira), pelas exigências de mudança das políticas educacionais, em especial na abertura da educação para o mercado privado e na educação superior. Os conceitos de competência, habilidades, responsabilização e avaliação de desempenho se incorporam à agenda de debates educacionais a partir desse período (TORRES, 2009).

Como visto nessa breve discussão, o Ensino Médio esteve entre dois extremos: ou formava mão-de-obra técnica, em virtude do forte crescimento industrial, direcionado aos filhos das classes menos favorecidas economicamente ou se propunha a direcionar os filhos das famílias de classe média a alta ao ensino superior, seguindo um currículo robusto e distante da realidade.

Segundo Castro e Tiezzi (2005) vários fatores colaboraram com o crescimento da demanda para o Ensino Médio na década de 1990, dos quais cabe destacar: a democratização do Ensino Fundamental; as reformas curriculares que, por sua vez, garantiram maior acesso ao Ensino Fundamental; as melhores taxas de aprovação, que reduziram tanto a evasão escolar quanto as altas taxas de distorção idade-série e até mesmo o contexto social que se desenhava no país contribuiu para uma maior procura pelo Ensino Médio.

Entretanto, toda a expansão, tanto em nível de acesso quanto em nível de qualidade do Ensino Médio no Brasil, ainda esteve diante de fatores que determinaram esse progresso. Destacam-se as mudanças econômicas mundiais, provocadas pelo nascimento da era tecnológica, quando o homem começou a



precisar cada vez mais de conhecimentos atualizados e contextualizados, diante da grande quantidade de informação e da necessidade de se posicionar, de forma crítica e consciente, perante a nova realidade que o envolvia.

Diante desse movimento histórico há de se pensar em modelos de escolas que sejam capazes de enfrentar o desafio de formar o cidadão para viver esse momento, para se apropriar do mundo no qual ele está inserido, sendo capaz de dialogar com as diretrizes e necessidades do século XXI, marcado pela necessidade que o próprio mercado de trabalho impõe.

## **1.2 O Currículo do Ensino Médio no Brasil**

Até chegarmos à construção do modelo de currículo implementado no CECA, algumas discussões acerca das políticas para elaboração do currículo para o Ensino Médio no Brasil precisam ser levantadas, haja vista o interesse da pesquisa em destacar a importância das mudanças ocorridas, por meio das últimas reformas educacionais do Ensino Médio, para a construção do presente currículo que foi elaborado por meio dessa parceria. Sendo assim, essa seção traz um panorama das reformas que impulsionaram as mudanças curriculares que ocorreram no país após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que coloca em foco a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades para o Ensino Médio no Brasil. Dessa forma, a intenção é que o aluno desenvolva habilidades e competências que o acompanhem por toda sua trajetória acadêmica e profissional (BRASIL, 1998).

É importante frisar que, segundo as DCNEM, a construção de um currículo que busque o desenvolvimento de habilidades e competências conduz-se no caminho oposto ao da construção do currículo enciclopédico e conteudista, baseado em informações descontextualizadas.

Antes dessa reforma o currículo era fragmentado, as disciplinas eram isoladas, tinham o propósito incondicional na assimilação de conteúdos; era padronizado para atender a demanda e garantir acesso ao Ensino Superior, exclusivamente. Com a reforma prioriza-se um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades diretamente relacionadas com a vida prática e concreta de cada estudante, objetivando não só o ingresso ao Ensino Superior como também desenvolver habilidades para o pleno exercício da cidadania,

o raciocínio crítico e a preparação para o mercado de trabalho. Essa nova construção traz consigo a necessidade de trazer significado aos conteúdos curriculares, novas estratégias de ensino, novas formas que garantam a organização do conteúdo em áreas interdisciplinares.

Para tanto, como exemplo dessa interdisciplinaridade, destaca-se a divisão do currículo do Ensino Médio em áreas temáticas de conhecimento, da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias que, após reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), passa a integrar as disciplinas em quatro áreas, garantindo à Matemática uma área temática do conhecimento, apartando-a da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por entender a área da Matemática como multi e interdisciplinar (BRASIL, 1998).

A divisão do currículo do Ensino Médio em áreas temáticas de conhecimento se deu a partir da necessidade de se promover a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades e competências, buscando um modelo de Ensino Médio mais próximo da realidade dos estudantes, buscando-se superar o perfil fortemente conteudista e enciclopédico, almejando uma formação que preparasse os alunos tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso ao Ensino Superior (BRASIL, 1998).

Importante frisar que essas diretrizes são claramente observadas no modelo de currículo implementado no CECA, mas também se observa a construção por meio das áreas temáticas do conhecimento, sendo esta uma das vertentes do caráter inovador para o estado do Rio de Janeiro.

Quando apontamos que o trabalho pautado nas áreas temáticas do conhecimento é inovador para o estado do Rio de Janeiro, destacamos que o modelo de currículo utilizado pela rede estabelece uma base de conteúdo para todas as disciplinas por meio do Currículo Mínimo Comum, estruturado pelas disciplinas que compõem a base nacional comum: Artes, Ciências, Biologia, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Química e Sociologia.

Em 2014, na tentativa de promover uma reestruturação curricular gradativa para algumas escolas da rede, a SEEDUC/RJ expandiu o Programa Ensino Médio

Inovador<sup>5</sup> (ProEMI) para 53 escolas. O critério para a escolha dessas escolas baseou-se, fundamentalmente, nas condições de infraestrutura suficientes para ofertar o Ensino Médio em horário integral. De acordo com informações contidas no Portal do ProEMI, o objetivo do Programa é:

apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento (BRASIL, 2009).

Foi nesse sentido que, em 2014, a SEEDUC/RJ iniciou, em parceria com o IAS, a implementação gradativa da grade curricular proposta no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio nas 53 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro participantes do ProEMI. O IAS garante a formação para as equipes compostas por gestores, professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais que irão desenvolver a proposta curricular nas escolas integrantes do ProEMI. O segundo capítulo do presente estudo abordará o tema com mais detalhes.

De acordo com Polon (2011), a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional da Educação, em 2010, segundo os relatores, se alicerçou na necessidade de incorporar atualizações aprovadas em lei nos últimos 20 anos, como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a inclusão de novos componentes curriculares e ainda para reposicionar esses documentos curriculares de acordo com a orientação política da gestão institucional que assumia o MEC à época.

Em se tratando da reforma curricular do Ensino Médio, outro evento que merece destaque é a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma avaliação que surgiu, a princípio, com o objetivo de verificar com quais competências

---

<sup>5</sup> O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 2009).

e habilidades os alunos do terceiro ano concluíam o Ensino Médio, servindo também para certificação e autoavaliação. A partir de então, vem sendo reformulado e hoje é o principal instrumento utilizado por muitas instituições de Ensino Superior como critério para seleção de candidatos.

A prova, de acordo com o previsto nos PCNEM, está dividida em áreas temáticas e avalia conhecimentos contextualizados, conforme estabelecido na Matriz de Referência do exame, baseada em competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos até a conclusão da educação básica. Como exemplo, se antes a cobrança era feita exclusivamente sobre os conteúdos que foram assimilados, por meio da memorização e da repetição de conteúdos isolados, atualmente a atenção é voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que priorizam a resolução de problemas concretos que se apresentam de forma contextualizada e interdisciplinar.

É possível destacar ainda que o ENEM estabeleceu no Brasil, de forma pioneira, um padrão de referência para o término da escolaridade básica, indicando a necessidade de readequação curricular de todos os estados brasileiros para garantia de melhores resultados de desempenho dos alunos no exame que avalia, inclusive, a qualidade da educação ofertada nos estados brasileiros.

Diante disso, na próxima seção, pretendemos apresentar os desafios da educação no estado do Rio de Janeiro e suas especificidades, assim como apresentar a implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio utilizadas no estado desde 2008, objetivando a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela rede. Com a intenção de identificar as motivações que levaram a SEEDUC/RJ e o IAS à construção de um Projeto que priorizasse ações que fossem capazes de melhorar a qualidade da oferta do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro.

### **1.3 O cenário atual da educação no Rio de Janeiro**

Atualmente, as estatísticas educacionais apontam a necessidade de se reavaliar a transmissão de conhecimentos do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtido a partir das avaliações propostas pelo Ministério da Educação (MEC), apontava que, em 2009, o estado ocupava as piores posições no *ranking* nacional. O baixo

desempenho dos alunos, a evasão escolar e o alto índice de reprovação garantiram ao estado tal resultado. Diante desse quadro negativo a SEEDUC/RJ implementou diversas ações com o propósito de reverter esse panorama, tais como: trabalhar a gestão da escola, estipular metas diferenciadas para cada unidade escolar, implementar ações para combater o índice de fluxo negativo da rede com números altos de abandono escolar e reprovação, diminuir as taxas de distorção idade-série, entre outros (RIO, 2013a).

Segundo a SEEDUC, o Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro precisava com urgência de um modelo de escola que, por meio de uma proposta curricular diferenciada, trouxesse um novo caminho para a permanência e o sucesso dos alunos. Essa urgência se justificava perante os resultados obtidos pelo estado no IDEB 2009. Dessa forma, se fazia necessário criar e implementar ações que garantissem o cumprimento das exigências da legislação que rege a educação no Brasil, não apenas no Rio de Janeiro mas em todos os estados, visto que esse cenário era recorrente em todo o país, de acordo com dados do INEP. Dessa forma, constatamos que a qualidade do ensino no Brasil ainda está muito aquém da desejável, sobretudo se compararmos aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica medidos nos países que compõem a Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (RIO, 2013b).

Os países que compõem a OCDE possuem índices de desenvolvimento da educação no Ensino Médio bem superiores ao índice alcançado pelo Brasil no último IDEB em 2013. Enquanto a nota máxima atingida pelo Ensino Médio brasileiro foi de 3,8 pelo estado de Goiás, os países que compõem a OCDE possuem, em média, índices superiores a 6,0. Esses dados refletem o quanto temos que caminhar em busca de horizontes que garantam resultados cada vez melhores para o Ensino Médio do país.

O cenário atual da educação pública no estado do Rio de Janeiro apresenta uma grande preocupação com o abandono escolar, com a defasagem de conhecimento e com a falta de sentido e significação na vida dos alunos. Conforme dito, esse quadro garantiu ao estado, no ano de 2009, a 26ª posição no *ranking* do IDEB, índice criado com o objetivo de medir a qualidade da educação das diferentes redes de ensino.

Tal posição demonstrava uma grande inadequação educacional na rede estadual e a necessidade de mais atenção com a educação no estado. Diante dessa

preocupação a SEEDUC/RJ iniciou um processo de implantação de políticas educacionais no sentido de elevar a qualidade da educação ofertada, investindo em ações pontuais em todo o estado, segundo dados disponibilizados nos documentos “Relatório de Governança (2013)” e “Manual SEEDUC em Números”, ambos disponíveis no site da SEEDUC/RJ. Assim, em 2011, o estado do Rio de Janeiro elaborou um planejamento estratégico que valorizou os profissionais do magistério, com a intenção de melhorar os resultados educacionais dos alunos.

O planejamento levava em conta a meritocracia, conceito difundido pelo atual secretário, com o objetivo de valorizar profissionais com resultados satisfatórios e incentivar os demais a buscar um melhor desempenho. Esse incentivo se deu por meio do Programa de Formação para Professores, além da definição do Currículo Mínimo, da implantação das Avaliações externas (para diagnóstico e acompanhamento de resultados) e pelo processo seletivo para funções pedagógicas estratégicas da SEEDUC.

Outra ação que merece destaque é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ), que segue a mesma metodologia do IDEB, porém possui periodicidade anual. Dessa maneira, é possível avaliar o nível de proficiência da rede, bem como o tempo médio gasto para completar o segmento, o que possibilita a percepção do fluxo da Rede Estadual. O indicador agrega a proficiência medida pelo índice de Desempenho e o Índice de Fluxo (RIO, 2013c).

O Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) segue a mesma metodologia da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e é aplicado anualmente, desde 2008, na rede estadual do Rio de Janeiro (RIO, 2013c). Em um ano de trabalho o estado do Rio de Janeiro subiu 11 posições no ranking do IDEB do Ensino Médio e passou a ocupar a 15ª posição. Em 2014 o estado passou a ocupar a 4ª posição. A rede estadual foi a que mais avançou em proficiência no Brasil e ficou em segundo lugar em relação ao fluxo. Os avanços na educação pública do Rio de Janeiro podem ser observados ainda pelo desempenho da rede no ENEM, no qual obteve a maior média nacional entre os estados.

A partir de 2008, o Governo do estado realizou uma série de parcerias com empresas privadas por meio da Secretaria de Estado de Educação. De acordo com Mendes (2012), a Parceria Público-Privada é definida como “um contrato de prestação de serviços e obras [...] com duração mínima de cinco anos e no máximo de 35 anos firmado entre empresa privada e o governo”, no qual “o agente privado é

remunerado exclusivamente pelo governo ou em uma combinação de tarifas cobradas dos usuários dos serviços mais recursos públicos”.

De acordo com dados coletados no site da SEEDUC/RJ, no link do Programa Dupla Escola, o objetivo dessas parcerias público-privadas foi de conciliar o Ensino Médio Básico à formação profissional, em dupla jornada, por meio de um modelo de escola em tempo integral que certificasse o aluno tanto para o Ensino Médio quanto para a formação profissional, daí surge o conceito do Programa Dupla Escola.

Em 2012 a SEEDUC/RJ transformou essa política de parcerias em uma política pública estruturada, ampliando e sistematizando<sup>6</sup> essas iniciativas, antes isoladas, visando a expansão desse modelo de excelência na rede estadual; a ação é justificada diante do sucesso dessas parcerias, tanto em termos de inovação quanto em termos de desempenho dos alunos. Vejamos, no Quadro 1, a proficiência dos alunos de duas escolas pertencentes ao Programa Dupla Escola no Exame Nacional do Ensino Médio, o Núcleo Avançado em Educação (NAVE) e o Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos (NATA), comparados à proficiência da rede estadual do Rio de Janeiro, da média estadual do Brasil, da rede privada do Rio de Janeiro e da média da rede privada no Brasil. Essa média foi calculada usando por base a soma das notas adquiridas no último ENEM pelos alunos de cada escola ou rede e dividida pela quantidade de alunos de cada uma delas (RIO, [2013]).

No Quadro 1 verifica-se que os alunos do NAVE e do NATA possuem, de fato, proficiência superiores às médias estaduais e nacionais, comparados tanto às escolas das redes públicas como às da rede privada.

Quadro 1: Proficiência média dos alunos do Nave e do Nata

<b>NAVE</b>	<b>NATA</b>	<b>Rede estadual RJ</b>	<b>Rede estadual média Brasil</b>	<b>Rede privada RJ</b>	<b>Rede privada média Brasil</b>
601,87	557,63	497,94	484,19	575,29	571,2

Fonte: Programa Dupla Escola (RIO, [2013]).

Na próxima seção trataremos com mais detalhes do Programa Dupla Escola e da forma como a SEEDUC/RJ pretende criar uma escola modelo de excelência para a expansão dessa política de educação integral.

<sup>6</sup> A SEEDUC/RJ sistematizou, com o Programa Dupla Escola, a forma de promover parcerias público-privadas criando um modelo de escola em horário integral, com currículo integrado, trabalhando em duas vertentes: de um lado a base nacional comum, a partir das áreas temáticas do conhecimento e, do outro, um núcleo profissionalizante, sendo o aluno certificado pelas duas formas (RIO, [2013]).

#### **1.4 O Programa Dupla Escola e a nova política de Educação Integral no estado do Rio de Janeiro**

Trataremos nesta seção das políticas de educação integral implementadas pela SEEDUC/RJ em virtude do CECA, objeto do presente estudo, estar inserido nessa política. Dessa forma, apresentam-se as ações que contribuem para a expansão do ensino integral na rede de educação do estado do Rio de Janeiro. Tratando mais especificamente do Programa Dupla Escola, que tem o objetivo de criar colégios de excelência na rede de ensino estadual, em regime de horário integral, promovendo a integração do currículo às propostas inovadoras nos eixos profissional, vocacional e intercultural.

O Programa, que antes visava apenas estabelecer uma vinculação entre o Ensino Médio e a Formação Profissional, a fim de antecipar a qualificação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho, foi ganhando novas formas, celebrou novas parcerias, inaugurou três escolas interculturais com ênfase no aprendizado de línguas estrangeiras e estabeleceu a parceria com o Instituto Ayrton Senna. Segundo a SEEDUC/RJ, esta parceria não objetiva apenas a criação de uma escola de excelência, mas também a criação de um modelo de educação integral de Ensino Médio pautado na formação do cidadão para o século XXI. O Programa possui, atualmente, 26 escolas consideradas de excelência, com perspectiva de aumento deste número para 29 em 2015.

A proposta do Governo na época foi implementar uma política que promovesse o crescimento do jovem de forma integrada, objetivando a oferta de uma educação que atendesse às necessidades da sociedade, aliando-se às demandas das empresas que acreditam no potencial da educação na região fluminense. Dessa forma, o Governo do Estado passou a convidar algumas empresas, criando um modelo de ensino ligado à educação profissional. Como já dito, o Programa Dupla Escola surge com a intenção de oferecer a possibilidade dos alunos concluírem o Ensino Médio juntamente à qualificação profissional (RIO, [2013]).

De acordo com o modelo de parceria aplicado no estado, as atribuições entre as partes são negociadas para atender aos interesses de ambas, o que faz com que as responsabilidades sejam divididas. Nessa divisão de responsabilidades cabe à SEEDUC/RJ promover toda a parte de infraestrutura para o seu funcionamento –



desde a disponibilização do prédio construído ou reformado até sua limpeza e manutenção –, além de disponibilizar todo o corpo docente, equipe diretiva e administrativa. As empresas parceiras, por sua vez, ficam responsáveis basicamente por toda parte que envolve os eixos profissionais, vocacionais e interculturais, fornecendo profissionais qualificados, formação de professores, adaptação da infraestrutura para implantação dos cursos técnicos, cada qual dentro das suas especificidades, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2: Responsabilidades da esfera estadual e da esfera privada

<b>Responsabilidades/ Parte Pública</b>	<b>Responsabilidades/ Parte Privada</b>
Implantar a Dupla Escola, em horário integral;	Adaptação da infraestrutura para implantação dos cursos técnicos;
Assumir os custos do corpo docente e administrativo;	Aquisição e manutenção de equipamentos para cursos técnicos
Realizar processo de seleção de professores e alunos	Assumir os custos com professores técnicos;
Assumir as despesas com mobiliário escolar, refeitório, equipagem da cozinha, merenda, transporte e uniforme escolar, material didático, equipagem do laboratório de informática e aquisição de acervo para a biblioteca;	Aquisição de insumos e matérias-primas para laboratórios ou aulas de disciplinas técnicas;
	Assumir os custos com consultoria técnica para integrar o currículo da base comum ao curso profissionalizante;
Assumir os custos com a coleta de lixo, limpeza, asseio e manutenção da infraestrutura das instalações, serviço de segurança predial e patrimonial, fornecimento regular de luz, gás, instalação e manutenção de linhas telefônicas, instalação e manutenção dos serviços de acesso à internet, encargos, impostos e taxas que incidam sobre a unidade escolar ou suas atividades;	Corresponsabilidade pelas demais ações que vierem a ser firmadas;
	Aquisição de acervo bibliotecário de conteúdo específico ao curso técnico;
	Ampliação do laboratório de informática e aquisição de softwares de conteúdo específico;
	Assumir as despesas de atividades extracurriculares de conteúdo específico ao curso técnico;
Corresponsabilidades pelas demais ações que vierem a ser firmadas.	Arcar com a despesa de formação de professores (base comum + técnicos) no currículo integrado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Programa Dupla Escola (RIO, [2013]).

Quanto ao corpo docente, as escolas pertencentes ao Programa possuem professores selecionados por meio de um processo de mobilidade interna<sup>7</sup>. Para avaliação de perfil, avalia-se como ele entende a proposta e se tem desejo de participar da mesma, assim como ocorre com a equipe diretiva da escola (diretor geral, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais).

<sup>7</sup> A Mobilidade Interna realizada pela SEEDUC/RJ consta de quatro etapas (todas de caráter eliminatório), a saber: Inscrições; Análise de Currículo; Validação das Regionais e Entrevista.

Os alunos, por sua vez, são selecionados por um processo seletivo para preenchimento das vagas, sendo 95% destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas ou alunos matriculados com bolsa integral na rede privada, ficando os 5% das vagas restantes para alunos da rede privada.

#### **1.4.1 O Colégio Estadual José Leite Lopes – pioneiro no Programa Dupla Escola**

A primeira unidade com formato Dupla Escola surgiu em 2008, o Colégio Estadual (CE) José Leite Lopes, denominada de Núcleo Avançado em Educação (NAVE), fruto de uma parceria com o Instituto OI Futuro. Os projetos desenvolvidos na escola seguem um modelo de ensino interdisciplinar, integrando disciplinas da base nacional comum, previstas pela LDB, à formação específica nas áreas de Programação de jogos, Multimídia e Roteiro para Mídias Digitais, com foco na indústria de jogos eletrônicos (RIO, 2012a).

No curso de Multimídia o aluno recebe formação para desenvolver a comunicação visual em meios eletrônicos, organizar e preparar arquivos digitais que podem compor telas para sistemas de comunicação para diferentes finalidades, aplicar técnicas de tratamento de imagens estáticas e em movimento que complementam estruturas de navegação em mídias digitais, assim como executar atualização de sites, portais e páginas de web em português e/ou espanhol.

Em Roteiros para Mídias Digitais o aluno se prepara para desenvolver roteiros e projetos de produção em diferentes mídias digitais, com perspectiva de interatividade e convergência de mídias e linguagens, nas áreas de comunicação e informática (RIO, 2014c).

O curso de Programação de Jogos Digitais, objetiva preparar o aluno para realizar a construção de jogos digitais. Utiliza técnicas e programas de computadores especializados em tratamento de imagens e sons, desenvolvem recursos, ambientes, objetos e modelos a ser utilizados nos jogos digitais, implementa recursos que possibilitem a interatividade dos jogadores com o programa de computador e integra os diversos recursos na construção do jogo (RIO, 2014c).

Atualmente, de acordo com dados da SEEDUC/RJ, a escola possui os melhores resultados nas avaliações externas do Estado, assim como o primeiro lugar no *ranking* das escolas estaduais no ENEM de 2012 e 2013.

De acordo com dados publicados no artigo nº 02 da SEEDUC em Números – Transparência na Educação (RIO, 2013d), as escolas que integram o Programa Dupla Escola obtêm não só os melhores resultados por parte dos alunos, com desempenho acima da média da rede estadual, como também possuem as menores taxas de abandono e repetência.

Após perceber que a parceria com a Oi Futuro, empresa privada, obteve resultados positivos, mediante o desempenho dos alunos nos exames de proficiência realizados pela SEEDUC/RJ para toda rede durante o ano de 2008, o governo passa a buscar outras empresas com o mesmo interesse de parceria, objetivando produzir novos modelos de escolas de excelência em outras unidades da rede. As novas escolas foram criadas dentro da especificidade de cada empresa parceria. Vejamos alguns exemplos na próxima subseção.

#### **1.4.2 O surgimento de novas parcerias**

Foi diante dos resultados de desempenho dos alunos do NAVE, devido ao trabalho desenvolvido em conjunto entre a SEEDUC/RJ e o Instituto Oi Futuro, que novas parcerias foram sendo estabelecidas entre o governo do estado, por meio da SEEDUC/RJ, e as empresas privadas.

A partir do desejo de desenvolver um trabalho voltado para a área educacional, essas empresas passam a integrar o Programa Dupla Escola e garantem a formação profissional por meio das disciplinas que irão compor o currículo integrado da unidade escolar cuja parceria foi estabelecida. A proposta de currículo integrado implementada é elaborada de acordo com as diretrizes curriculares nacionais e capitaneada pela SEEDUC/RJ.

Com intuito de proporcionar uma maior percepção das propostas do Programa Dupla Escola apresenta-se a seguir a descrição de alguns modelos de currículo integrado que surgiram por meio de parcerias público-privadas, conforme dados coletados no site da SEEDUC/RJ (RIO, [2013]; 2013d; 2014c).

O Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, denominado também como Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos (NATA), localizado no município de São Gonçalo, é resultado da parceria entre a SEEDUC/RJ, a Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento do Rio de Janeiro e o Instituto Grupo Pão de Açúcar e a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL).

Nessa escola, os jovens são capacitados nas áreas de Leite e Derivados e de Panificação. Dessa forma, o currículo integrado além de promover a integração das disciplinas da base nacional comum por meio das áreas temáticas do conhecimento, disponibiliza no currículo disciplinas que irão trabalhar o eixo profissional.

No caso do NATA os alunos possuem o Curso de Leite e derivados com disciplinas que visam prepará-los para atuar profissionalmente nas áreas industriais e de varejo, promove conhecimentos científicos, teóricos e práticos na área de beneficiamento de leite e derivados, além de competências e habilidades nos controles e processos de varejo neste setor, devendo atualizar-se com relação a novas tecnologias, tendências de mercado, normas e legislações vigentes e atuar de acordo com as mesmas (RIO, 2014c).

No curso de Panificação as disciplinas que integram o currículo têm o intuito de formar o estudante para produção de pães, massas, pizzas e salgados, de maneira artesanal ou de forma industrializada, para consumo imediato ou vendas em centros de compras. Para isso, o aluno aprende a organizar a área de trabalho e a matéria-prima nas produções de padaria, executar práticas de manipulação de alimentos, operar equipamentos e maquinário e apoiar o controle de estoque, custos e consumo (RIO, 2014c).

Seguindo o mesmo modelo e diretrizes do Programa Dupla Escola surge, em 2010, o Colégio Estadual Erich Walter Heine, localizado no bairro Santa Cruz, por meio da parceria celebrada com a empresa ThyssenKrupp CSA. O currículo integrado desenvolvido nessa escola possibilita aos alunos receberem formação no Ensino Médio, assim como em Administração. O Colégio se destaca também na parte ambiental: a infraestrutura e o aprendizado têm como foco o conceito de Sustentabilidade.

As disciplinas que integram o curso de Administração preparam o aluno para executar as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques, operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e material, utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais (RIO, 2014c).

Para finalizar a seção, que teve a intenção de destacar exemplos de escolas que surgiram por meio de parcerias público-privadas e que obtiveram resultados considerados satisfatórios, apresentamos o Colégio Estadual Hebe Camargo, fruto

da parceria celebrada entre a SEEDUC/RJ com a Fundação Embratel e a Fundação Xuxa Meneghel.

O modelo de currículo integrado dessa escola tem como objetivo preparar o aluno para o exercício de atividades técnicas na área de Telecomunicações, formando cidadãos autônomos e críticos, aptos a exercerem sua cidadania de forma integral, tanto na vida social como na vida profissional. Esse currículo busca promover, ainda, o desenvolvimento de competências que irão colaborar com o desenvolvimento de uma consciência cidadã e espírito de colaboração e trabalho em equipe com conhecimento e respeito às normas de segurança e preservação ambiental (COLÉGIO, 2014).

Todavia, essas ações, por mais que sejam positivas, não garantem melhorias no desempenho geral do estado devido ao número reduzido de escolas com este formato dentro do universo da rede estadual de educação. Pensando nisso, a SEEDUC/RJ, por meio da Subsecretaria de Gestão do Ensino, idealizou um modelo de escola de excelência que pudesse ser replicável para a rede estadual, com uma proposta pedagógica que integrasse as disciplinas por área do conhecimento, em atendimento as DCNEM, e estimulasse nos estudantes o protagonismo juvenil.

O modelo visa desenvolver ao mesmo tempo competências não cognitivas ou socioemocionais que possam impactar diretamente a capacidade cognitiva do aluno, tais como: autonomia, autogestão, curiosidade investigativa, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação, liderança, criatividade, gestão da informação e gestão do conhecimento.

Para tanto, a SEEDUC/RJ propõe um modelo de parceria ao IAS, setor privado que possui experiências na área das competências socioemocionais, para buscar uma forma de dar tratamento integrador ao currículo escolar, acreditando que o conceito de educação integral que objetiva desenvolver competências cognitivas (apreensão de conhecimentos) e não cognitivas (atributos comportamentais) irá contribuir para a criação de um modelo de educação integral de Ensino Médio para o século XXI. Portanto, a próxima seção deste trabalho irá detalhar a parceria celebrada, seus papéis e o documento oficial produzido pelo IAS, denominado Solução Educacional para o Ensino Médio.

## 1.5 A parceria entre o IAS e a SEEDUC/RJ

Após contextualizar o cenário que antecedeu a implementação do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, a presente seção traz um relato da forma como essa parceria foi estabelecida, destacando os propósitos do Instituto Ayrton Senna e apresentando as diretrizes que deram forma ao Projeto.

A parceria da SEEDUC/RJ com o IAS teve início em março de 2012 e foi formalizada por meio do convênio de parceria SEEDUC nº 10/2013 (RIO, 2013b). O IAS, de acordo com o convênio de parceria e com informações obtidas por meio dos documentos elaborados e disponibilizados em seu site, é uma organização que não possui fins lucrativos, financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada. O IAS dispõe às administrações públicas serviços de assessoria de gestão do processo educacional que incluem diagnósticos e planejamento, formação de gestores e professores, desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras. O Instituto é articulado de forma a promover uma educação integral para o pleno desenvolvimento de crianças e jovens em suas múltiplas competências (INSTITUTO, 2013).

O Instituto foi fundado em 1994, com o desejo de colaborar com o sucesso do estudante na escola e com a formação de cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século XXI. Anualmente, o IAS capacita 75 mil educadores e seus programas beneficiam diretamente cerca de 2 milhões de alunos em mais de 1.300 municípios nas diversas regiões do Brasil (INSTITUTO, 2002).

A construção dessa proposta curricular ocorreu ao longo do ano de 2012, quando o Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro propôs uma parceria ao Instituto. Dessa maneira, iniciou-se o processo de construção da metodologia objetivando atender aos anseios da SEEDUC/RJ para a oferta de um Ensino Médio capaz de atender à formação do cidadão para o século XXI.

Para tanto, formou-se uma equipe de especialistas em diversas áreas da educação, para a elaboração de um Projeto que se caracteriza pelo fato de trazer à prática pedagógica componentes que não são mensuráveis apenas pelo conhecimento cognitivo utilizado para aprender conteúdos, mas traz consigo um conjunto de elementos capazes de desenvolver habilidades nos educandos que irão auxiliar a formação plena ou integral desses jovens. Segundo Delors (2012), isto

supõe que se ultrapasse a visão da educação como via obrigatória para obter certos resultados e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. Delors ressalta que já não é adequada uma educação puramente quantitativa com uma bagagem escolar cada vez mais pesada. E que não basta acumular conhecimentos, mas se torna indispensável estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as oportunidades de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, assim como se adaptar a um mundo de mudanças.

Com esse propósito, o IAS desenvolveu o Projeto denominado Solução Educacional para o Ensino Médio em parceria com a SEEDUC/RJ que, desde então, assumiram o desafio de encontrarem, juntos, um modelo de escola que responda à educação para o século XXI, pautada nos quatro pilares da educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) e capaz de formar cidadãos em alinhamento com seus interesses e anseios.

De acordo com Delors (2012), a principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de uma aprendizagem, ao longo de toda a vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares e os saberes e competências a se adquirir são apresentados separadamente, no entanto, não podem se separar pelo fato de estarem interligadas, de forma a promover uma formação integral, holística, do indivíduo. Nesse sentido, os quatro pilares da educação para o século XXI são fundamentos necessários para a formação do cidadão para toda a vida. Segundo o autor,

Delors (2012) explica que “aprender a conhecer” consiste em tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. Já “aprender a fazer” não se limita a preparar-se para a inserção no universo do trabalho; o mundo globalizado e suas rápidas transformações exigem que o indivíduo esteja preparado para enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo, além de ter iniciativa e intuição, saber comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho.

A dimensão do “aprender a conviver” aponta que no mundo atual é, sobretudo, necessário aprender a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum. Finalmente, “aprender a ser” frisa a necessidade de desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. Deste modo, a aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo (DELORS, 2012).

Com base na visão dos quatro pilares do conhecimento, projetamos consequências positivas para a educação integral. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento tem sido objeto de constante preocupação dos professores e deverá ceder espaço ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser competente para o convívio social.

Em suma, o que se tem a dizer sobre a origem dessa proposta é que a mesma baseou-se na construção de um modelo de escola que propiciasse ao estudante o desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mundo contemporâneo, em consonância com o estabelecido nos PCNEM, nas DCNEM e nas diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dessa forma, a proposta curricular em comento visa enfrentar um dos maiores desafios do Ensino Médio no Brasil e no mundo: buscar uma formação plena para os alunos do Ensino Médio e reduzir o índice de evasão escolar que, segundo Zabala (1998), é motivada pela falta de interesse dos jovens pelo que é ensinado. O exercício do currículo integrado será um facilitador para que o aluno possa se interessar, se aprofundar e levar os conhecimentos para a vida.

Este modelo de currículo é inovador na rede do estado do Rio de Janeiro, integrado, em regime de horário integral e com foco na formação geral do aluno. Foi implementado na forma de projeto piloto no CE Chico Anysio, cuja matriz curricular traz elementos que se aliam aos da Base Nacional Comum, de forma a possibilitar um processo educacional com significação, com o qual o jovem perceba a utilidade e a necessidade do conhecimento para o exercício de qualquer profissão, assim como à construção dos seus projetos de vida ao longo do Ensino Médio, oportunizando ao aluno autogerir o seu desenvolvimento, de forma útil, para aplicar na vida e decidir



seu futuro com a orientação da equipe escolar. Para tanto, os professores recebem formação continuada realizada pelo IAS e são apoiados pelos Coordenadores Pedagógicos e pela Orientadora Escolar, igualmente treinados.

### **1.6 O Colégio Estadual Chico Anysio (CECA)**

O Colégio Estadual Chico Anysio está localizado no bairro do Andaraí, zona norte da capital do Rio de Janeiro, próximo ao centro. O bairro conta com a seguinte infraestrutura: tratamento de água e esgoto, comércio amplo, agências bancárias, agências dos correios, hospitais, quartel militar na Polícia Militar e do Exército brasileiro, realidade que nos leva a inferir que o contexto no qual a escola está inserida favorece um bom funcionamento, considerando que a maior parte da comunidade do entorno escolar tem, de certa forma, acesso fácil e direto aos serviços essenciais.

O CECA está vinculado à Diretoria Regional da Região Metropolitana VI, da qual a pesquisadora é a Diretora Regional. De acordo com a estrutura organizacional<sup>8</sup> elaborada pela SEEDUC/RJ, essa Diretoria atende 84 escolas da rede estadual, está localizada no bairro de Rio Comprido, tendo suas funções definidas pelo Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011, que basicamente trata do acompanhamento pedagógico e gerencial das unidades de abrangência, acompanhando e orientando, de forma mais próxima à escola, as ações desenvolvidas pelo órgão Central (RIO, 2011).

O CECA foi criado por meio da Resolução SEEDUC nº 4.840, de 27 de novembro de 2012 (RIO, 2012c), recebendo, na época, investimentos estaduais de cerca de R\$ 4 milhões para funcionar em um prédio próprio estadual, totalmente reformado pela Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro e especialmente desenhado para alocar o CECA e sua proposta curricular. A estrutura do prédio dispõe de dez salas de aula, biblioteca, laboratório de Informática, laboratório de Ciências, refeitório e ginásio esportivo. Além disso, o colégio ainda possui um elevador que atende aos dois blocos da escola, piso tátil e banheiros

---

<sup>8</sup> A estrutura organizacional da SEEDUC/RJ divide o estado em 15 Diretorias Regionais, com o objetivo de garantir melhor assistência, apoio e suporte às escolas dentro de cada região do estado, conforme Decreto SEEDUC nº 42.838 (RIO, 2011).

adaptados, que garantem a acessibilidade e conforto para estudantes com necessidades especiais, bem como para a comunidade escolar (INSTITUTO, 2013).

A escola iniciou suas atividades no ano letivo de 2013, dentro dos objetivos da parceria, com três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, recebendo 90 alunos selecionados por um processo seletivo que contou com provas objetivas de Língua Portuguesa, Matemática e redação, cujo edital foi pensado para selecionar 95% de alunos provenientes da rede pública de ensino e 5% de alunos provenientes da rede particular. A princípio, a entrada seria exclusiva aos alunos da rede pública, mas diante de recomendações dos órgãos competentes, como o Ministério Público, 5% das vagas foram ofertadas aos alunos provenientes da rede privada (RIO, 2012a).

O quadro de funcionários é composto pelo corpo técnico-pedagógico e técnico-administrativo, formado por servidores concursados da SEEDUC e selecionados por meio de processos de mobilidade interna ou mesmo prova de seleção interna. O atual gestor da escola ocupa o cargo desde fevereiro de 2014 e foi selecionado por meio de um processo de mobilidade interna, no qual a vaga é ofertada pela rede e os candidatos interessados passam por uma entrevista e uma análise de perfil, seguindo um roteiro construído pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas da SEEDUC/RJ e baseando-se no conceito de meritocracia.

Com base nas entrevistas realizadas com os professores e equipe diretiva do CECA identificamos que o atual diretor é professor de língua portuguesa, pós-graduado em Português para estrangeiros, em Ensino de Língua Portuguesa, Educação e Turismo, Gestão Empreendedora, Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade e possui quatro anos de experiência exitosa em gestão de escola na rede estadual.

As coordenadoras pedagógicas da escola e a orientadora educacional também participaram do processo de Mobilidade Interna, dentro dos mesmos moldes do processo do gestor da unidade; são professoras formadas em Pedagogia, pós-graduadas na área da Educação e possuem, em média, dez anos de experiência como docentes na rede estadual.

Ainda com base nas entrevistas, o corpo docente é formado por dezesseis professores efetivos da rede estadual, com dedicação exclusiva no estado para atuar no CECA, sendo que a maioria possui Pós-graduação na área em que trabalha. Também foram selecionados para lecionar no CECA pelo processo de Mobilidade Interna, cumprindo uma carga horária de 30 horas semanais e

recebendo uma gratificação pelo aumento da carga horária de trabalho. A equipe docente é distribuída conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Professores por disciplina

<b>Disciplina / Área</b>	<b>Quant. de professores</b>
Língua Portuguesa	2
Matemática	2
História	1
Física	1
Química	1
Sociologia	1
Filosofia	1
Artes	1
Inglês	1
Espanhol	1
Geografia	1
Ensino Religioso	1
Educação Física	1
Biologia	1

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2013).

Do total de 16 professores, quatro são doutores, oito são mestres e quatro possuem especialização na área de atuação, conforme dados coletados no trabalho de campo desta dissertação.

É importante ressaltar que o destaque dado aos professores nesta proposta se deve ao fato do corpo docente do CECA, antes do início de cada bimestre, passar por uma formação realizada pelo IAS, sob a responsabilidade da SEEDUC/RJ, para melhor compreensão e posterior aplicação da metodologia. Além disso, nas entrevistas realizadas no trabalho de campo, identificamos que os professores de todas as disciplinas são acompanhados ao longo de cada bimestre por especialistas de suas áreas. Esses profissionais são contratados pelo IAS e prestam um serviço de *coaching* aos docentes.

Com base no Projeto Solução Educacional (INSTITUTO, 2012), os professores recebem dos tutores do IAS, de acordo com cada área do conhecimento, Orientação para as Aulas, com vistas à execução de um trabalho integrado. Como exemplo, o professor de história é orientado a planejar e aplicar seu conteúdo integrado à filosofia, sociologia, geografia e ensino religioso. Essas

formações bimestrais são focadas na apropriação das disciplinas dentro da proposta de integração.

Todas as tarefas que envolvem a gestão da aula, o objetivo da aula, a integração professor-aluno, entre outros, também são tratadas com o auxílio da Tutoria disponibilizada pelo IAS. Os professores também são orientados a promover a avaliação dos alunos de acordo com o que foi planejado para cada bimestre, buscando averiguar o que foi assimilado por cada estudante de acordo com a matriz de competências (INSTITUTO, 2013).

Além disso, a escola conta com mais 23 funcionários, assim distribuídos: dois agentes de leitura, dois coordenadores pedagógicos, um orientador educacional, uma secretária, dois articuladores, um auxiliar de secretaria, quatro cozinheiras, quatro auxiliares de serviços gerais, dois porteiros, um técnico de informática, um assistente de direção, dois diretores adjuntos e um diretor geral.

Os serviços de apoio administrativo (como de limpeza e de preparo e distribuição de refeições) são realizados por empresas terceirizadas, responsáveis pela preparação das refeições dos alunos e por deixar a escola limpa. A unidade conta ainda com serviço de portaria e com o Programa Estadual de Integração na Segurança (PROEIS), que garante à escola policiamento 24 horas, visando garantir a segurança do patrimônio público e de toda a comunidade escolar. No Quadro 4 apresenta-se a distribuição dos funcionários da Unidade Escolar.

Quadro 4: Quadro de Funcionários vigente no CECA

Função		Quantitativo*
Equipe Técnico-Pedagógica	Diretor Geral	01
	Diretores Adjuntos	03
	Coordenadores Pedagógicos	02
	Orientadores educacionais	02
Equipe Técnico-Administrativa	Secretária	01
	Auxiliar de Secretaria	01

Nota: As funções estão descritas de acordo com a classificação da Unidade Escolar estabelecida pela SEEDUC.

Fonte: Resolução SEEDUC nº 4.778 (RIO, 2012b).

Foi necessário montar essa infraestrutura básica de funcionamento no CECA para que a proposta curricular desenvolvida em conjunto com o IAS tivesse condições básicas de aplicação. Todavia, para melhor compreensão do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, desenvolvido por meio da parceria entre

o IAS e a SEEDUC/RJ, na próxima seção será apresentada a metodologia utilizada no mesmo.

### **1.7 A proposta Solução Educacional para o Ensino Médio**

A metodologia desenhada para o Programa Solução Educacional para o Ensino Médio tem o propósito de colaborar para a melhoria do desempenho dos alunos da rede com vistas a diminuir a evasão escolar e reduzir as taxas de reprovação a cada ano. Baseada na educação para o século XXI, tem como desafios superar as condições educacionais que impedem o estudante de concluir os estudos com os conhecimentos essenciais previstos na legislação brasileira (INSTITUTO, 2012).

A metodologia, portanto, visa construir oportunidades educativas que ofereçam aos jovens as competências, atitudes e valores considerados, nos dias de hoje, indispensáveis ao trabalho, ao convívio, ao aprendizado permanente, bem como à participação nas questões que afetam não só a sua própria vida, mas também a sociedade como um todo.

Essa nova proposta, especialmente delineada para ter início no CECA, parte do princípio de que o Ensino Médio precisa ter valor em si mesmo e fazer sentido para o estudante a partir da integração disciplinar, da contextualização dos aprendizados e, em especial, do acolhimento a seus interesses e aspirações. Segundo seus idealizadores, a proposta nasceu da necessidade de dar significação aos conteúdos ensinados na escola e, de certa forma, dar sentido à escola como um todo para que os estudantes não abandonem a vida escolar antes de completarem o Ensino Médio. Ela aparece como uma resposta ao período histórico no qual estamos vivendo, no qual a maioria dos adolescentes e jovens não encontram sentido na escola ou nas aulas, seja pelo fato dos conteúdos serem fragmentados, seja pela falta de motivação e ligação com a realidade deles ao dia-a-dia (INSTITUTO, 2012).

Outro ponto de destaque desta proposta é a possibilidade de ofertar aos jovens estudantes não só o desenvolvimento de competências, atitudes e valores, mas, além disso, ajudá-los a desenvolver, ao longo do Ensino Médio, a autonomia necessária à realização de projetos de vida, de acordo com o conceito de educação plena apresentado pelo Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, como uma das ações do PDE. Neste sentido,

destaca-se o protagonismo juvenil, cuja ideia é colocar o aluno no centro do processo formativo, para que, então, se desenvolva a autonomia, a gestão do aprendizado e, conseqüentemente, a atuação social e profissional.

Dessa forma, a metodologia desenvolvida pelo IAS busca uma solução para problemas históricos da educação básica nacional consistindo: (i) em uma visão integradora do currículo escolar, baseando-se no conceito de educação plena ou integral, que prevê o desenvolvimento de competências cognitivas (apreensão de conhecimentos) e não cognitivas (atributos comportamentais) e (ii) no desenho de uma solução sólida que possa ser adotada em larga escala na rede, sendo estendida a todas as unidades de Ensino Médio da rede pública (INSTITUTO, 2012).

O que se espera desta proposta curricular é formar jovens mais aptos a enfrentar os desafios impostos pelo mundo contemporâneo em todos os setores da vida, seja nos seus relacionamentos interpessoais, na sua postura, nas atitudes ou nos valores empenhados nas diferentes situações cotidianas. Pretende-se, assim, criar uma reestruturação curricular, de modo que atue nas dimensões educativas do trabalho, do convívio e da aprendizagem ao longo da vida e também da formação para a autonomia, na qual se inserem as questões de identidade e projeto de vida, entendidas como “necessárias” no contexto da educação plena formulada pelo IAS em 2011. É nesta premissa que a proposta educacional elaborada pelo Instituto para aplicação na rede Estadual de Ensino se baseia.

Para alcançar tais metas, a Matriz de Competências para o século XXI (Figura 1), elaborada a partir das dimensões definidas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, é utilizada como dispositivo integrador do currículo e valoriza a articulação entre os conhecimentos formais, desenvolvidos pela cognição, com os não formais, desenvolvidos pelo meio ambiente.

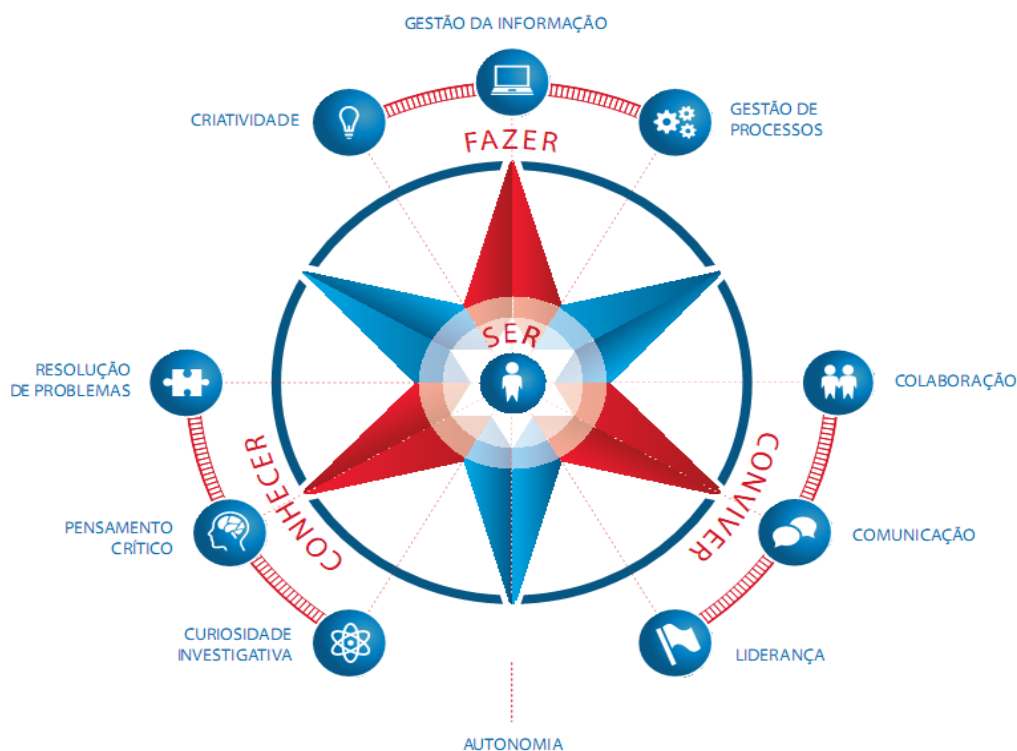


Figura 1: Matriz de Competências para o século XXI – IAS

Fonte: Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012, p. 23).

Os elementos da Matriz de Competências para o Século XXI constituem o primeiro eixo de integração entre todos os componentes do currículo. Para que esse eixo se consolide, a metodologia de ensino está pautada em projetos com base no protagonismo juvenil, na organização dos alunos em times ou grupos, oportunizando a aprendizagem colaborativa, e na postura investigativa do aluno frente ao conhecimento, sendo esta uma das macrocompetências da dimensão “Conhecer” da Matriz. Para que ela se desenvolva faz-se necessário que todas as áreas e disciplinas direcionem suas atividades de modo a trazer desafios que mobilizem os alunos, de modo que eles possam descobrir que o conhecer tem razão de ser.

A referida matriz é composta por 10 macrocompetências, a saber: autonomia, curiosidade investigativa, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação, liderança, criatividade, gestão da informação e gestão do conhecimento. Elas se relacionam às dimensões educativas do fazer, conviver, conhecer e ser, componentes dos quatro pilares da educação, conforme expresso no Quadro 5.

Quadro 5: Definindo as Competências

<b>Foco de Competência/ Sintético</b>	<b>Foco de Competência/ Dissertativo</b>	<b>Definição de Competência</b>
Colaboração	Atuar de forma colaborativa	Atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns.
Curiosidade investigativa	Atuar com curiosidade investigativa	Ter interesse e persistência para explorar, indagar, experimentar, aprender e reaprender sobre si, o outro e o mundo.
Pensamento crítico	Pensar criticamente	Analisar, relacionar e sintetizar ideias, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados.
Gestão da informação	Saber acessar, selecionar, processar, transmitir e compartilhar informações	Acessar, selecionar, processar, transmitir e compartilhar informações, em contextos e mídias diversas.
Gestão de processos	Organizar processos de aprendizagem, de trabalho e de convivência	Planejar, executar e avaliar os processos de aprendizagem, trabalho e convivência.
Resolução de Problemas	Mobilizar conhecimentos e definir procedimentos para solucionar problemas do cotidiano	Mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de conhecimentos e estratégias diversos para resolvê-lo.
Comunicação	Interagir em situações comunicativas diversas	Compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações.
Liderança	Conectar pessoas a um objetivo compartilhado	Mobilizar e orientar as pessoas em direção a objetivos e metas compartilhados, liderando-as e sendo liderado por elas.
Criatividade	Produzir e concretizar ideias inovadoras	Fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios, trazendo contribuições de valor para si mesmo e para o mundo.

Fonte: Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012).

A matriz interfere diretamente na estrutura curricular por meio das disciplinas previstas para o Ensino Médio pela legislação brasileira, sendo tratadas de forma integrada, atuando e articulando-se com as Áreas de Conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e com o Núcleo Articulador, no qual alunos e professores trabalham em torno de projetos de intervenção e pesquisa de âmbito cultural, social e de iniciação científica.

Ao desenvolver os Projetos de Intervenção e Pesquisa do Núcleo de Articulação os alunos, divididos em times, precisam organizar o tema escolhido para defesa de cada projeto. Para isso, eles começam a se articular e apresentam um escopo do trabalho a ser executado por cada time; a apresentação é realizada para uma banca composta por professores do CECA, que irá verificar se o trabalho a ser



desenvolvido é passível de execução. Após aprovação, o trabalho começa a ser desenvolvido, ao longo de um semestre, para que seja exposto na ocasião de uma culminância realizada na escola. Para desenvolver esses projetos científicos os alunos desenvolvem as competências traçadas na matriz (INSTITUTO, 2012).

Vale ressaltar que o desenvolvimento de um projeto científico realizado por meio de times favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois ele precisa aprender a fazer escolhas e tomar decisões individuais e em grupo, de forma responsável e solidária, assim como deve atuar de forma colaborativa, aguçando sua curiosidade para investigar, explorando questões que o façam aprender e reaprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Essa metodologia proporciona o desenvolvimento de um pensamento crítico, assumindo um posicionamento fundamentado após sintetizar, relacionar e analisar ideias, fatos e situações. O trabalho desenvolvido em times também estimula o aprimoramento do aluno ao realizar a gestão de informações, indicando a necessidade de saber acessar, selecionar, processar, transmitir e compartilhar informações, além de organizar os processos de aprendizagem, de trabalho e de convivência.

### **1.8 A matriz curricular do Colégio Estadual Chico Anysio e sua metodologia integradora**

A matriz curricular do Ensino Médio Experimental vigente no CECA é regulamentada pela Resolução SEEDUC nº 4.842, de 03 de dezembro de 2012, que, por sua vez, tem base organizacional sustentada pelo artigo 81 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que autoriza o oferecimento do Ensino Médio experimental com proposta diferenciada e com vistas à formação plena do aluno, podendo oferecer formação geral não profissionalizante.

Dessa forma, a base curricular do Colégio foi criada pelas disciplinas que compõe o Núcleo comum e por um Núcleo de articulação de aprendizagens, por meio da metodologia de projetos e em convergência com valores e atitudes, visando o desenvolvimento intencional das competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas do aluno, todas elas sintetizadas na Matriz de Competências para o século XXI proposta pelo Instituto Ayrton Senna (conforme apresentado na Figura 1).

Na Figura 2 apresenta-se um esquema representativo da distribuição das disciplinas, por Áreas de conhecimento, no CECA.

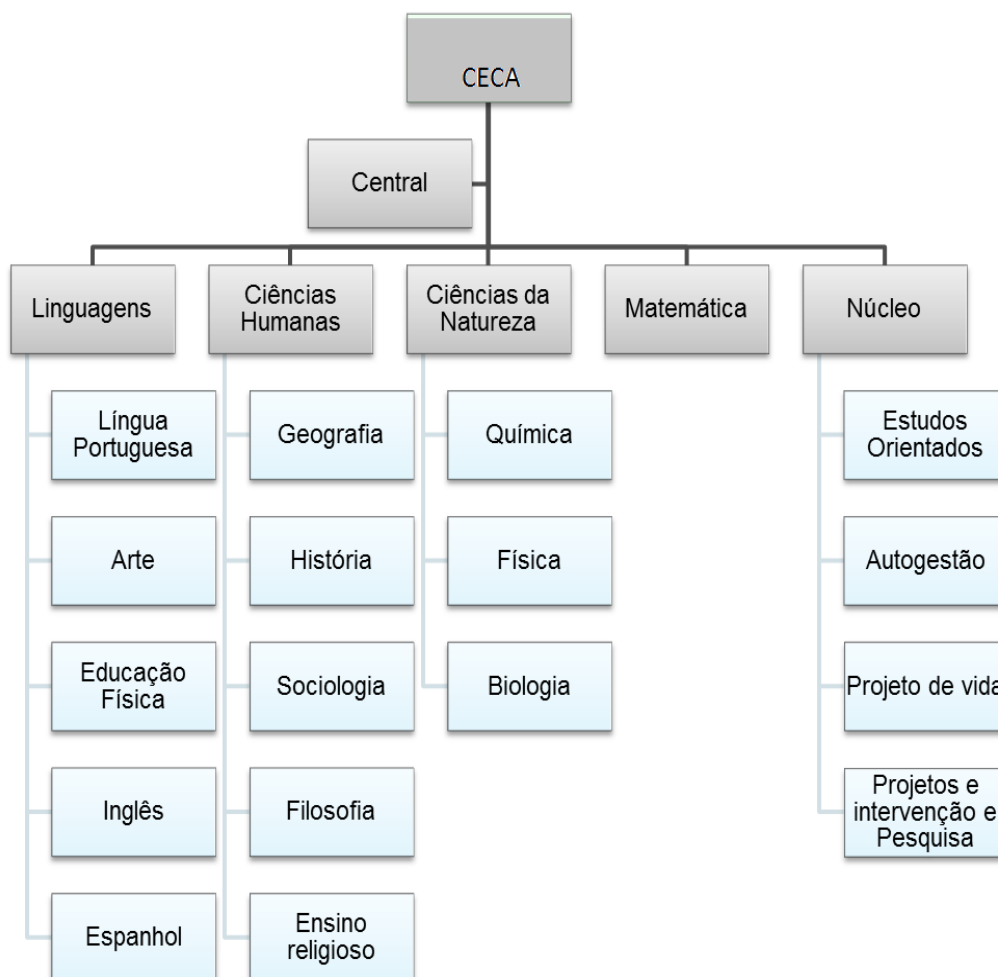


Figura 2: Organograma da Matriz Curricular

Fonte: Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012, p. 43).

A matriz curricular do CECA representa uma tentativa de oferecer aos alunos uma formação integral, trazendo para a prática um conjunto de aprendizagens cognitiva e não cognitiva.

Segundo o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012), para que essa matriz seja colocada em prática de maneira eficaz a metodologia de ensino deve estar ajustada com a proposta educacional apresentada. Desta forma, privilegia-se o protagonismo juvenil e a colaboração entre todos num processo de experimentação, produção, recepção ativa, vivência de valores e resolução de problemas, permitindo que educandos, educadores e gestores participem ativamente deste processo.

A justificativa do IAS para o uso dessa metodologia está no fato dessa forma de ensino favorecer e criar convergências entre as áreas de conhecimento e o núcleo articulador, visando a construção do saber globalizado e o desenvolvimento da autonomia. O uso desta metodologia busca favorecer não só a harmonia dentro da escola mas também fora dela, entre os familiares, amigos e todos aqueles que cercam esses jovens.

De acordo com o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012), a prática pedagógica deve ser analisada, avaliada e repensada continuamente, num processo cíclico de planejamento, prática, avaliação e replanejamento. Para tanto, o professor deve estar satisfeito com a prática docente, assim como o nível de aceitação do aluno a um novo processo de ensino-aprendizagem também deve ser o melhor possível. Assim, esta pesquisa pretende identificar as práticas docentes e como elas são difundidas entre a comunidade escolar, principalmente entre educadores e educandos, no intuito de verificar a forma como a proposta está sendo delineada cotidianamente.

Nesse sentido, a reestruturação curricular proposta se desenha na integração do currículo por meio das Áreas de conhecimento e no desenvolvimento de projetos por meio de Núcleos, nos quais são desenvolvidas as dimensões educativas do trabalho, do convívio e da aprendizagem ao longo da vida, em torno de uma dimensão central: a formação para a autonomia.

### **1.9 Núcleo de articulação de aprendizagem**

Como visto, o currículo instituído no CECA traz duas vertentes específicas: (i) a integração das disciplinas por meio das áreas temáticas do conhecimento e (ii) a busca pelo desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos por meio de disciplinas que dialoguem entre si a partir de um Núcleo de Articulação. Trata-se, portanto, de um macrocomponente de identidade integradora no currículo escolar, assim como as áreas de conhecimento o são na integração de disciplinas.

De acordo com as informações do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012), no espaço do Núcleo os alunos são organizados em times e com o auxílio dos professores trabalham em dois tipos de projetos: de intervenção e de pesquisa (nos âmbitos cultural, social e científico) e em projetos de

vida, nos quais os alunos trabalham com as escolhas que pretendem fazer no presente e no futuro.

A autogestão constitui o terceiro componente do Núcleo de Articulação e tem o objetivo de promover nos alunos a capacidade de administrar escolhas e o tempo livre. De acordo com essas vertentes o núcleo, cujas atividades contam com aproximadamente 30% dos tempos curriculares, torna-se um espaço no qual gestores, professores e alunos aprendem juntos novas práticas de gestão, ensino e aprendizagem.

O Quadro 6 resume o Núcleo de Articulação de Aprendizagem, tratando-se de um macrocomponente de objetivo integrador para o currículo, da mesma forma que as áreas do conhecimento integram as disciplinas da base comum.

Quadro 6: Núcleo de Articulação de Aprendizagem

COMPONENTE	O QUE É?	TEMPOS CURRICULARES
Projetos de intervenção e de pesquisa	Têm origem na iniciativa dos alunos e também no interesse dos professores, constituindo-se em ponte articuladora dos anseios juvenis, das demandas das disciplinas, do projeto pedagógico da escola e da vida social mais ampla.	8
Projetos de vida	Espaço para os alunos refletirem sobre sua trajetória escolar, suas experiências na escola e no tempo livre e seus projetos para o futuro, com a orientação de professores no papel de orientadores.	2
Autogestão	Espaço livre para os alunos aprenderem a administrar suas escolhas em relação aos estudos e ao lazer.	2

Fonte: Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012, p. 30).

De acordo com a definição dos componentes presentes no Quadro 6, as atividades do núcleo possibilitam que gestores, professores e alunos aprendam, juntos, a protagonizar novas práticas de gestão, ensino e aprendizagem.

Por fim, vale ressaltar que a integração dessa proposta curricular vai promover a aproximação das disciplinas por meio de conhecimentos específicos, objetivando o trabalho em conjunto nas oportunidades de aprendizado, na autogestão dos alunos e na elaboração dos projetos de vida, com vistas ao desenvolvimento das competências descritas na Matriz do projeto.

### **1.10 A parceria com o grupo IBMEC**

Para trabalhar as disciplinas que desenvolverão novas competências para a formação integral do aluno, a SEEDUC/RJ convidou o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) para promover, ao longo de cada ano letivo, seminários de Formação em Mercado e Negócios com base para finanças.

A parceria estabelecida com o IBMEC surge por meio de um acordo firmado, em 2013, com a SEEDUC/RJ, o convênio SEEDUC nº 06/2013 (RIO, 2013a), por meio do qual se estabeleceu uma proposta pedagógica para qualificação dos alunos do CECA. Os conteúdos dessa qualificação são personalizados de acordo com o ano do Ensino Médio, a saber: 1º Ano – Introdução à Economia e Contabilidade, Educação Financeira e Gestão de Custos; 2º Ano – Fundamentos de Administração e introdução ao Direito, Marketing e Direito Empresarial; 3º Ano – Liderança e Ética, Negociações Internacionais e workshop de carreiras.

O objetivo da parceria com o IBMEC, portanto, é oferecer novas competências aos alunos do CECA, privilegiando as exigências do mundo contemporâneo e voltando-se para a área financeira. Além das disciplinas da matriz curricular, o IBMEC promove, ao longo de cada ano letivo, seminários de Formação em Mercado e Negócios com uma base para finanças, contextualizando, assim, os conteúdos aprendidos pelos alunos (RIO, 2014b).

Diante do exposto, o próximo capítulo, de caráter analítico, irá refletir os dados coletados nas entrevistas realizadas com os sujeitos da presente pesquisa, na intenção de analisar como o projeto Solução Educacional para o Ensino Médio se desenha na prática, considerando o objetivo de expandi-lo para outras unidades da rede estadual de educação. Todavia, antes de realizarmos tal propósito, faz-se necessário apresentar o percurso metodológico que nos permitiu a coleta e interpretação dos dados da presente pesquisa.

### **1.11 Percurso Metodológico**

Com o objetivo de investigar a percepção dos envolvidos no projeto piloto, de modo a verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, o presente trabalho realizou a coleta de

informações envolvendo uma amostra de 12 professores, 100 alunos, além do diretor geral da escola, durante o mês de outubro de 2014.

A pesquisa se orientou pela metodologia qualitativa, uma vez que se preocupou em compreender os significados dos sujeitos em relação ao objeto central da mesma. Constitui-se como pesquisa qualitativa por não se preocupar com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. (GOLDENBERG, 1999). Entretanto, no desenvolvimento do trabalho, sentimos a necessidade de recorrer à metodologia quantitativa a fim de englobar o universo dos alunos do CECA, buscando identificar os elementos constituintes do objeto estudado, visando captar a percepção desses sujeitos dentro da proposta implementada na escola.

A opção por essas metodologias pautou-se na necessidade de identificar a percepção e a forma que uma amostra de professores e do diretor geral compreendem e atuam no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.

Quanto aos instrumentos da pesquisa, foram utilizados questionários e entrevistas de formato semiestruturadas (conforme apresentado nos Apêndices 1 e 2). Os questionários foram destinados aos alunos, com o propósito de perceber como esses atores entendem o trabalho desenvolvido na escola. Por meio desses instrumentos buscou-se investigar, a partir da compreensão desses sujeitos, até que ponto o trabalho realizado é capaz de contribuir para o desenvolvimento de ações que irão colaborar para a expansão do projeto a outras unidades da rede, além de verificar se os sujeitos compreendem o desenvolvimento das competências socioemocionais e de que modo elas colaboram para o seu aprendizado.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o diretor geral da unidade escolar e com 12 professores (de um universo de 16), enquanto os questionários foram aplicados a uma amostra de 100 alunos. A utilização desses dois instrumentos de coleta de dados sustenta-se na ideia de que tanto a satisfação quanto a percepção dos envolvidos nesse processo irão colaborar com a análise da pesquisa.

Com base nos objetivos da pesquisa, as entrevistas tiveram como foco os seguintes aspectos: 1) Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio; 2) Implementação das ações na escola; 3) Fatores de sucesso e fracasso na implementação das ações; 4) Impactos da formação na prática docente e 5) Percepção para expansão para outras unidades.

Os dados coletados por meio de entrevistas foram interpretados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Esses resultados foram, então, triangulados com os pressupostos teóricos apresentados neste capítulo.

O foco da coleta e da análise de dados, no estudo de caso aqui apresentado, foi o de estabelecer vias de entendimento sobre a percepção dos envolvidos no projeto-piloto. Os resultados, nesse sentido, possibilitam apresentar inferências interpretativas sobre a percepção desses sujeitos em relação ao objeto pesquisado, de modo a verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

O emprego desses métodos partiu da premissa de que perspectivas diversas podem ser complementares, na análise e interpretação dos resultados, quando se deseja um maior aprofundamento dos fenômenos estudados. Esses resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

Cabe ressaltar que a pesquisa teve o compromisso com o procedimento ético, solicitando o consentimento dos participantes para utilização das informações coletadas, preservando o anonimato, protegendo os sujeitos contra qualquer espécie de danos.

## **2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO EM UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

Como visto no capítulo anterior, o Colégio Estadual Chico Anysio foi a escola piloto de uma proposta curricular diferenciada para o Ensino Médio, elaborada por meio da parceria entre a SSEDUC/RJ e o Instituto Ayrton Senna. Essa proposta originou-se da constatação da necessidade de se repensar o Ensino Médio brasileiro, tendo por base os resultados das avaliações institucionais nacionais e estaduais. Para alguns especialistas, o Fundo Nacional de Valorização do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF) contribuiu para a crise vivenciada no Ensino Médio, pois ao focalizar as políticas públicas educacionais no Ensino Fundamental (inclusive em relação ao financiamento) deixou de contemplar as demais etapas da educação básica, fazendo com que sofressem com a escassez de recursos.

As consequências desse processo não possuem difíceis deduções: sucateamento das condições de infraestrutura das escolas, escassez de material básico para o desenvolvimento das aulas, baixos salários dos professores, desmotivação docente e discente em relação ao processo ensino-aprendizagem, pouco vínculo entre professor-escola-comunidade (uma vez que o professor tinha que trabalhar em diversos lugares a fim de garantir uma complementação salarial) e, sobretudo, a diminuição da credibilidade social em relação à escola e ao processo de escolarização para o desenvolvimento pessoal e do país.

Com efeito, se a década de 1990 foi marcada pela crise das instituições, caracterizada pela redução da confiança dos indivíduos em relação às instituições públicas e privadas, a escola não passou imune a este processo. Como reflete Barbosa (2013), se nas décadas anteriores, no imaginário social brasileiro, havia fortes vínculos entre escola e ascensão social, ao longo da década de 1990 esses vínculos foram se enfraquecendo, entre outras razões, em decorrência dos altos índices de desemprego, do crescimento da pobreza e do sucateamento das condições de vida da população brasileira ocasionados pela política neoliberal implementada no país.

Os jovens foram as maiores vítimas desse processo, principalmente aqueles que possuíam baixa escolaridade. Com o futuro incerto e tendo maiores dificuldades



de inserção no mercado de trabalho formal, a escola não conseguiu manter-se atraente para os jovens, fato este agravado pelos problemas vividos internamente nas unidades escolares e pela organização escolar e curricular “ultrapassada” que não atendia nem às expectativas dos jovens, nem às demandas advindas do contexto econômico, político e social do país.

Qual o papel social da atual escola brasileira? Estaria a educação escolar cumprindo a finalidade definida na atual Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), qual seja, promover o desenvolvimento pessoal, a qualificação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania?

Os resultados das avaliações institucionais e das avaliações escolares demonstram a necessidade de se repensar urgentemente o Ensino Médio no Brasil, o que, em síntese, significa repensar uma nova proposta curricular que seja atrativa para os jovens, dialogue com as suas expectativas e promova a formação integral, capaz de desenvolver as múltiplas lateralidades e dimensões dos sujeitos. Uma matriz curricular necessária para a formação dos sujeitos do novo milênio.

## **2.1 O Ensino Médio e o currículo necessário para a formação dos sujeitos do novo milênio**

Para alguns autores a crise vivenciada no Ensino Médio brasileiro é decorrência da secundarização desta etapa da educação básica nas políticas de financiamento da educação, já que a inclusão do Ensino Médio no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>9</sup> não fora capaz de provocar mudanças significativas na qualidade do ensino das etapas e modalidades que passaram a ser contempladas pelo novo fundo (como, por exemplo, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o Ensino Médio).

Como ressaltam Pinto (2007; 2005), Castro (2007) e Barbosa (2013), o aumento dos recursos financeiros não foi proporcional ao número de alunos que passaram a ser atendidos. Deste modo, o FUNDEB não fora capaz de alterar a desigualdade regional na relação custo/benefício anual por aluno.

---

<sup>9</sup> O FUNDEB foi implementado em 2007, em substituição ao FUNDEF.

Nesse contexto, os efeitos cognitivos produzidos nos alunos do Ensino Médio foram percebidos observando-se os baixos resultados em Língua Portuguesa obtidos nas avaliações institucionais a nível nacional e internacional, demonstrando a necessidade das políticas públicas repensarem urgentemente esta etapa da educação básica.

O Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo MEC, pode ser compreendido neste sentido, isto é, na tentativa de uma proposta curricular inovadora para o Ensino Médio, a ser executada em horário integral e que contempla outras aprendizagens/disciplinas da base nacional comum. O foco principal é induzir o redesenho curricular com base em ações que incluem o aumento da carga horária mínima obrigatória (de 2.400 para 3.000 horas, nos três anos do Ensino Médio) e a diversidade nas práticas pedagógicas.

Para além dessas novas propostas político-pedagógicas (e tantas outras que nasceram e não tiveram continuidade), faz-se necessário, fundamentalmente, refletir sobre o objetivo do Ensino Médio brasileiro. Trata-se de um ciclo de preparação para a educação superior ou como preparação dos jovens para a entrada no mercado de trabalho? Ou teria como objetivo oferecer uma formação geral, garantindo valores associados ao protagonismo juvenil, à ética e à cidadania?

Essa reflexão, nos últimos anos, tem sido provocada por diversos movimentos e organizações sociais, a exemplo do Movimento Todos pela Educação (BRITTO et al, 2013), para o qual a alta defasagem de conhecimentos adequados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática deve-se, entre outros motivos, às instalações inadequadas das escolas, à diversidade de propósitos decorrentes da diversidade de alunos de diferentes idades e condições socioeconômicas que chegam a esta etapa da escolarização, assim como ao predomínio de um currículo “enciclopédico”, cujas práticas ainda fundamentam-se na memorização.

De certo, nos últimos anos, a discussão sobre o currículo tem sido intensa nas universidades e nas demais instituições educacionais e tem provocado posicionamentos e opiniões divergentes sobre o tema. Se por um lado há os que defendem um currículo nacional, por outro há os que defendem um currículo regional, alegando que a existência de um currículo nacional fere as especificidades dos contextos locais. Há os que defendem a permanência da atual organização curricular, justificando apenas a necessidade de se repensar a abordagem dos

conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como há quem advogue a favor de uma nova organização curricular, defendendo a necessidade de agregar as disciplinas em áreas do conhecimento.

Tamanha é a importância dessa discussão que, não por acaso, a reforma curricular tem se constituído em um dos pilares fundamentais da reforma educacional brasileira nas últimas décadas<sup>10</sup>. As distintas (e às vezes antagônicas) propostas curriculares apresentadas pelos governos e organizações da sociedade civil expressam os diferentes projetos políticos e sociais em disputa na sociedade. Para a representante do Itaú BBA no Movimento Todos pela Educação, Anna Inoue, “há no Ensino Médio um engessamento por conta das disciplinas obrigatórias, que são muitas” (BRITTO et al, 2013, p. 83). Em sua concepção, o currículo deveria garantir um núcleo básico (língua portuguesa, matemática, artes, educação física e uma língua estrangeira), além de oferecer uma variedade de disciplinas eletivas organizadas dentro das demais áreas, estruturadas em humanas, exatas e biológicas, por exemplo.

Os que atacam o extenso currículo vigente no Brasil têm por base a experiência de diversos países que buscaram a melhoria da qualidade de seus sistemas educacionais ao abrir espaço, em maior ou menor grau, para a diversificação de ofertas e escolhas por parte dos alunos, havendo uma parte obrigatória e outra não. Tomemos com exemplo países como a Finlândia e o Canadá (especificamente nos distritos de Ontário e Alberta), nos quais a organização do currículo é realizada pelo próprio aluno em módulos, contendo um número específico de créditos que precisam ser completados para obtenção do diploma de conclusão. Casos como esses justificam a necessidade de adotar no Brasil a construção de um currículo diversificado no Ensino Médio (BRITTO et al, 2013).

Esses críticos argumentam haver um excesso de disciplinas no currículo do Ensino Médio brasileiro, o que faz com que os conteúdos sejam transmitidos de forma superficial por métodos tradicionais, que despertam pouca atratividade quanto ao ensino e pouco interesse na maioria dos alunos, comprometendo a consolidação dos novos conhecimentos. Para contrapor este quadro, certas organizações têm

---

<sup>10</sup> Tamanha é a dimensão política e ideológica que subjazem as questões do currículo que, no contexto da reforma educacional de cunho neoliberal, os governos, apesar de defenderem no plano do discurso a descentralização, não abriram mão de exercer controle sobre o currículo (BARBOSA, 2013).

apresentado algumas possibilidades de diversificação curricular, dos quais podemos destacar: um currículo com um núcleo obrigatório, a ser preenchido com disciplinas optativas, que poderão ser de escolha do aluno ou definidas pela escola conforme os perfis dos alunos, como ocorre em outros países, ou a construção de um currículo com um núcleo básico, mas já combinado com diferentes composições de disciplinas, de forma a atender diferentes áreas e carreiras.

Os objetivos dessas novas propostas curriculares são: tornar as aulas mais atrativas, na expectativa dos jovens, e melhorar a qualidade do Ensino Médio, possibilitando a formação de jovens mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e o ingresso na educação superior.

O pano de fundo das discussões atuais sobre o currículo é a reflexão sobre o papel social desempenhado atualmente pela escola. Ou seja: como promover a formação necessária para os desafios do século XXI? Como promover a formação integral dos sujeitos? Como a escola pode contribuir para essa formação, considerando que os sujeitos se formam em diversos espaços sociais? Que conteúdos escolares são necessários para a formação dos sujeitos, requeridos pelo contexto atual?

É consenso entre os teóricos do campo do currículo que os saberes construídos na escola (saberes escolares) são distintos dos saberes construídos nas demais relações sociais que os sujeitos estabelecem no cotidiano. Não sendo a escola o único *locus* de formação dos sujeitos, Young (2007, p. 1288), ao refletir “para que servem as escolas”, ressalta a importância dessa instituição para as sociedades humanas, defendendo que “sem ela cada geração teria que começar do zero, ou como as sociedades que existiram antes da escola, permanecer praticamente inalterada durante séculos”.

Para o autor, a escola possui o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento; conhecimento este que para a maioria dos jovens não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade e, para os adultos, em seus locais de trabalho. Trata-se do “conhecimento poderoso”, isto é, aquele que pode “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Após diferenciar o conhecimento escolar e o conhecimento adquirido no cotidiano, Young salienta que, inevitavelmente, nem sempre as escolas têm sucesso ao capacitar alunos a adquirir o conhecimento poderoso, posto que o

sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Por isso,

Se as escolas devem cumprir o importante papel de promover a igualdade social elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parece ir contra as demandas dos alunos (e às vezes do pai). As escolas devem perguntar “este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young (2007) salienta que para as crianças de lares desfavorecidos a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além das suas circunstâncias locais e particulares. Desse modo, para o autor, não há contradição entre esta concepção e as ideias de democracia e justiça social, também presentes nos objetivos da escola.

A busca pela efetivação desses propósitos na rede estadual de educação do Rio de Janeiro é materializada na proposta político pedagógica do CECA, cujo princípio fundamental do projeto político-pedagógico é a formação integral, entendendo o ser humano na sua plenitude, isto é, constituído pelas dimensões cognitivas e socioemocionais.

Pensar o currículo com base no princípio da formação integral requer, portanto, considerar não só a dimensão da cultura, da ciência, da tecnologia, da política e do trabalho, mas as competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo, no intuito de formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI, conforme preconizado no relatório de Jacques Delors e defendido pelo IAS.

Para a realização desse propósito, o currículo da escola é constituído por dois macrocomponentes integrados: as áreas do conhecimento, formadas pelas disciplinas de base nacional comum, e o núcleo de articulação de aprendizagens, que por meio da metodologia de projetos (Projetos de Vida e Projeto de Intervenção e Pesquisa) visa o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos (INSTITUTO, 2012).

De certo, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, principalmente as que correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais. Assim, a provocação feita por Zabala (1998), no final do século

passado, permanece muito pertinente: deve a escola se ocupar de outras capacidades, além da cognitiva, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou a outras instâncias? É dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa? A resposta para esses questionamentos é afirmativa se o objetivo da educação for a formação integral dos sujeitos, já que estes não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas.

Segundo Zabala (1998), após refletir sobre as necessidades que nossos alunos terão quando forem adultos no século XXI, cabe à escola avaliar as capacidades que terá que potencializar para que eles possam superar os problemas e os empecilhos que surgirão em todos os campos (pessoal, social e profissional), considerando o papel que deverão ter na sociedade como membros ativos e copartícipes em sua configuração.

Na convergência deste pensamento, para o gestor do CECA, no século XXI a aprendizagem não pode ser apenas teórica. Isto é,

O conhecimento precisa estar a serviço da solução de questões que afetam a vida das pessoas. A Solução Educacional propõe ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências, flexível e adaptável a diferentes modelos de escola. A proposta reúne competências cognitivas – como resolução de problemas e pensamentos críticos – e socioemocionais – como colaboração e responsabilidade. As competências cognitivas e socioemocionais relacionam-se estreitamente entre si (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

No CECA, ainda que as competências socioemocionais dos alunos sejam trabalhadas constantemente pelos professores em conjunto com os conteúdos das disciplinas curriculares, essa finalidade fica mais perceptível nas atividades realizadas no Projeto de Intervenção e Pesquisa (de cunho cultural, social e científico) e nos Projetos de Vida (planejamento de escolhas para o presente e para o futuro), componentes do núcleo de articulação da aprendizagem.

Em Projetos de Vida, por exemplo, o aluno escolhe, entre os professores da base nacional comum, aquele que ele gostaria que o orientasse. Já nas aulas de Projeto de Intervenção e Pesquisa os alunos se agrupam em times e são liderados por um professor que vai servir de orientador em um projeto que se assemelha a uma monografia. A escolha de cada time acerca do tema do trabalho deve ser

avaliada por uma banca de professores que vai julgar se o trabalho é exequível ou não. Para atuação nos componentes do núcleo de articulação (Projetos de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Autogestão) os professores recebem formação continuada do IAS.

No currículo da escola as ações das áreas de conhecimento são articuladas com os componentes do núcleo por meio de metodologias integradoras. Na concepção de uma das professoras da unidade escolar:

As áreas do conhecimento e o núcleo articulador interagem o tempo todo. Os conteúdos lançados nas disciplinas da base nacional comum são utilizados em Projetos de Vida, em Projeto de Intervenção e Pesquisa e nos Estudos Orientados, como forma de base e pesquisa para os referidos projetos. Por exemplo, no Projeto de Intervenção e Pesquisa sob o tema Fome Zero os alunos, divididos em times, pesquisaram sobre os alimentos, nutrientes, a química dos alimentos, desperdício de alimentos, a fome no mundo etc. Ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de investigação, autonomia, aprendem a conviver, a interagir uns com os outros. Ou seja, a gente trabalha na perspectiva dos quatro pilares da educação (Professora “D” do CECA, em entrevista realizada em 24 out. 2014).

Portanto, os conteúdos da aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Trata-se de conteúdos da aprendizagem, todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, justificando-se a existência, no currículo do CECA, de uma parte diversificada, como Projetos de Vida e Projeto de Intervenção e Pesquisa, que visa desenvolver o protagonismo juvenil e a autogestão dos jovens.

Mais do que um conceito voltado à participação do jovem, o protagonismo juvenil é a atuação do adolescente como parte da solução no enfrentamento de problemas na sua escola, comunidade, família ou até mesmo na sociedade, em sentido mais amplo, por meio de atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais ou familiares. Nesta perspectiva, o jovem deixa de ser visto como um problema, passando a ser um agente de transformação de questões sociais (COSTA, 2001<sup>11</sup> apud INSTITUTO, 2012).

---

<sup>11</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Infância, juventude e política social no Brasil. In: Brasil, criança urgente a Lei 8069/90. Rio de Janeiro: Columbus Cultural Editora, 1990.

Na proposta Solução Educacional para o Ensino Médio, o protagonismo juvenil é um princípio e uma estratégia metodológica, posto que a condição protagonista pode ser desenvolvida e exercida pelos alunos em todas as oportunidades educativas, desde que elas ocorram em situações de aprendizagem colaborativa, nas quais se oportuniza que alunos e professores aprendam uns com os outros. Assim, mais do que fomentar uma maior participação dos alunos nas atividades escolares (abordagem corriqueira do conceito), na proposta do CECA o protagonismo juvenil constitui-se como caminho estratégico para conciliar o desenvolvimento de competências com os interesses disciplinares e juvenis.

Para que a atuação dos jovens, como protagonistas na escola, gere aprendizagens significativas na sala de aula é essencial que eles vivenciem as situações de aprendizagem como acontecimentos estruturantes<sup>12</sup>, fazendo com que eles sejam os principais interessados na resolução dos problemas. São seis situações de aprendizagens: mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação de resultados. Cada uma delas visa desenvolver competências, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que levem os jovens a adquirirem a capacidade protagonista de gerir sua própria aprendizagem.

A proposta curricular do CECA valoriza a integração das áreas do conhecimento e o trabalho coletivo de alunos e professores como forma de aprendizagem compartilhada. Insere-se nesse projeto a responsabilidade da escola ensinar o aluno a gerir pessoalmente seus processos de estudos, na perspectiva de que aprendam a aprender.

A mudança nas concepções do que é ensinar e do que é aprender realoca as posições e as responsabilidades dentro da sala de aula: não é possível pensar o aprender como algo isolado do ensinar. Trata-se dos momentos de autogestão do aluno com vistas ao desenvolvimento da competência de autonomia, que pressupõe o desenvolvimento de outras habilidades como o autoconhecimento, a autorregulação, a autoproposição (ter um projeto de vida) e a capacidade de tomada de decisão. A autogestão, portanto, possui um sentido formativo, tendo em vista que aprender exige abertura de dentro para fora (pois é uma escolha do estudante),

---

<sup>12</sup> “Acontecimentos estruturantes são aqueles que exercem uma influência construtiva sobre as maneiras de ver, sentir, decidir e agir dos educandos. Ao passar por estes acontecimentos, o educando vai aos poucos se vertebrando como pessoa, cidadão e futuro profissional” (COSTA, 2001, apud INSTITUTO, 2012, p. 26).



dedicação e disciplina. Mesmo que tenha a colaboração de outros, necessita-se de um tempo individual, de fazer algo sozinho (INSTITUTO, 2012).

A realização dos objetivos presentes nesta proposta pedagógica requer que a matriz curricular seja bem compreendida não só pelos gestores e professores, mas também pelos alunos e seus responsáveis. Na opinião de uma das professoras, “não é tão simples desconstruir uma escola do passado para construir uma escola do futuro. Não é muito simples porque o aluno não tem noção do que está sendo desenvolvido”<sup>13</sup>. Todavia, nas entrevistas realizadas com os 100 alunos da unidade escolar constatamos que grande parte dos alunos compreende a proposta de ensino da escola.

Os alunos, entretanto, tecem críticas a um dos componentes do núcleo de articulação – a autogestão –, uma vez que não se sentem comprometidos com o tempo reservado para o estudo livre. Os gestores e a coordenação pedagógica da escola também compartilham desta ideia, o que fez com que no segundo ano de implementação da proposta curricular a autogestão fosse redesenhada: de tempo livre para estudo passa-se a estudo dirigido, acompanhado pelo professor orientador da turma.

Quanto ao protagonismo juvenil, os alunos entendem que as atividades desenvolvidas na escola priorizam ações que possibilitam essa atitude, indicando caminhos que os levem a aprenderem a administrar o próprio conhecimento, tornando-se o ator principal de todo o processo. Cabe salientar que a maior parte dos alunos do CECA compreende que o papel de protagonista deve ser exercido por ele na escola e levado para toda a vida. Os cinco alunos que responderam que as ações desenvolvidas na escola não desenvolvem o protagonismo são alunos do primeiro ano da escola.

Outra percepção que buscamos verificar junto aos alunos foi a compreensão que eles possuíam em relação aos seus responsáveis, ou seja, se para eles os responsáveis entendem a proposta e o trabalho desenvolvido na escola. Na concepção dos alunos, seus pais não compreendem bem a proposta do CECA, como bem expressa o gráfico 1.

---

<sup>13</sup> Professora “A” do CECA, em entrevista realizada em 23 out. 2014.

Gráfico 1: Seus pais entendem o trabalho desenvolvido na escola?



Fonte: Elaborado pela autora.

A resposta do corpo discente demonstra que uma das fraquezas do CECA é a falta de ações que priorizem a aproximação dos pais junto à escola, já que a maioria não entende as ações realizadas na unidade escolar por possuir pouco vínculo com a escola. De certo modo é compreensível que os pais ou responsáveis tenham dificuldades em compreender a proposta do CECA, haja vista que professores e alunos inicialmente também tiveram este momento de estranhamento. A principal dificuldade de compreensão dos responsáveis é saber que seus filhos estudam em horário integral, passam 10 horas na escola e não aprendem uma profissão. O diretor da unidade salienta:

De início os pais perguntavam pra mim assim: como assim? Eles saem mais críticos, mais cidadãos, capazes de melhor atuar na vida e enfrentar os desafios do mundo atual... Mas como é possível enfrentar os desafios do mercado de trabalho sem uma profissão? Os jovens precisam de uma profissão e não de ficar crítico. Críticos eles já são, isso já faz parte dos jovens (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

Como já informamos, o princípio fundamental da proposta curricular do CECA é a formação integral, o que significa que, além da capacidade cognitiva, o conjunto de competências socioemocionais dos alunos também é desenvolvido. Por ser um dos aspectos inovadores da proposta curricular do CECA em relação às demais unidades escolares da rede, merece que dediquemos maior atenção a ele, a fim de percebermos como as competências socioemocionais dos alunos são trabalhadas na prática.

## 2.2 Desenvolvendo as competências socioemocionais

De acordo com o IAS, o investimento nos aspectos socioemocionais (conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional, *locus* de controle, amabilidade e abertura a novas experiências)<sup>14</sup> é uma ação fundamental para alavancar a aprendizagem de crianças e jovens. Um estudo feito pelo Instituto indica, por exemplo, que estudantes com mais conscienciosidade (conjunto de características relacionadas à responsabilidade, organização e foco) apresentam, em média, 30% a mais de aprendizagem em Matemática em um ano quando comparados aos que têm menos conscienciosidade. A proporção é a mesma para o desempenho em Língua Portuguesa quando se trata de alunos com mais abertura a novas experiências e protagonismo (BRITTO et al, 2013).

Assim, a Solução Educacional para o Ensino Médio se constitui como uma estratégia educativa para que a educação do século XXI ganhe aplicação concreta. Trata-se de um modelo de escola que tem como objetivo maior o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, exigidos para o cidadão no século XXI.

Além do CECA, outras iniciativas com ênfase em competências socioemocionais já vêm sendo executadas na educação brasileira. A característica comum entre essas iniciativas é que elas rompem com os currículos tradicionais, integram novos módulos que oferecem um modelo mais prático de aprendizado baseado nas necessidades das sociedades modernas em desenvolvimento. São ações que buscam diversificar a experiência de aprendizagem dos alunos e aumentar sua resiliência, disciplina, autonomia e autoconfiança por acreditar, com base em evidências internacionais, que o desenvolvimento de competências socioemocionais beneficia os resultados socioeconômicos e o bem-estar dos alunos, conforme podemos observar no Quadro 7.

---

<sup>14</sup> Com base em Costa e McCrae (1992 apud INSTITUTO 2012, p. 22), “os descritores específicos dessas competências são: Extroversão: gregarismo, assertividade, atividade, procura por aventuras, acolhimento. Amabilidade: confiança, fraqueza, altruísmo, aquiescência, modéstia, docilidade. Conscienciosidade: competência, ordem, senso de dever, direcionamento, autodisciplina, deliberação. Instabilidade Emocional: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade. Abertura a novas experiências: curiosidade, fantasia, estética, ações (interesses amplos), sensibilidade, valores poucos convencionais”.

Quadro 7: Iniciativas de competências socioemocionais no Brasil e no Rio de Janeiro

<b>Programas Nacionais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Etapa-alvo</b>	<b>Escolas-alvo</b>
Ensino Médio Inovador	Expandir a experiência do aprendizado	Desenvolvimento de um currículo dinâmico e oferecimento de aconselhamento pedagógico. Escolas em período integral	Ensino Médio	Estaduais
Escola Aberta	Fusão entre o ambiente acadêmico e a comunidade	Organização de atividades educacionais, esportivas e culturais. Abertura das escolas nos finais de semana em bairros de vulnerabilidade social.	Ensino Fundamental e Médio	Estaduais e municipais
<b>Programas no Rio de Janeiro</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Etapa-alvo</b>	<b>Escolas-alvo</b>
Escolas do Amanhã	Desenvolvimento social e coletivo das crianças, diminuição das taxas de abandono escolar, melhoria do rendimento escolar e redução de comportamentos violentos.	Professores treinados para usar uma metodologia pedagógica. Concebida para lidar com as necessidades de alunos de bairros de baixa renda que frequentemente testemunham violência.	Educação primária e secundária	Municipais
Ginásio carioca e Ginásio Experimental		Aconselhamento de professores-tutores. Treinamento para o uso de novas tecnologias, além de disciplinas escolares mais tradicionais.	Anos Finais do Ensino Fundamental	Municipais
Dupla-Escola		Desenvolvimento de autonomia dos alunos e promoção de atitudes, habilidades e competências que guiam o seu desenvolvimento pleno. Escola em período integral.	Ensino Médio	Estaduais
SuperAção		Organização de um módulo chamado “Jovens Leitores em Ação”, no qual várias atividades são conduzidas (geralmente incluindo trabalhos em grupo) para ajudar alunos a desenvolverem competências cognitivas e socioemocionais.	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Estaduais

Fonte: OECD (2014).

Na contramão dessas ideias, há autores que tecem duras críticas à “pedagogia das competências”. Para Ramos (2001) e Kuenzer (1999), trata-se da pedagogia necessária para a formação do trabalhador polivalente e flexível requerido pelo capital, o que em síntese significa um trabalhador mais explorado por desempenhar múltiplas funções, sem necessariamente vir acompanhado de efetivos ganhos salariais. Flexibilidade, por sua vez, significa perda de direitos trabalhistas e da segurança do trabalho, podendo o trabalhador ser demitido a qualquer momento já que os contratos priorizados são os contratos temporários.

Assim, para as autoras, o denominado “trabalhador flexível” é, na verdade, aquele que se adapta facilmente às mudanças e que naturaliza a perda dos direitos garantidos mediante o contexto do desemprego estrutural e da consequente competitividade do mercado. Resiliência e disciplina não teriam outros objetivos senão a conformação dos trabalhadores às restrições do mercado de trabalho. Não é por acaso que o desenvolvimento de competências comunicativas, de convivência, de resolução de problemas, iniciativa, pró-atividade e criatividade (que devem ser trabalhadas nas escolas) não são acompanhadas pelo desenvolvimento de competências políticas.

Neves (2005), Motta (2012) e Barbosa (2013) também tecem críticas à denominada “pedagogia das competências” por acreditarem que o desenvolvimento de competências ultrapassa o mundo do trabalho à medida que, diante do aumento da pobreza e da desigualdade social decorrentes das políticas neoliberais, além do capital humano, os detentores do capital buscam também desenvolver o capital social dos trabalhadores como forma de garantir não só a governabilidade, mas também promover o desenvolvimento econômico pactuado nos Objetivos do Milênio (2000).

Associativismo, formação de redes solidárias, voluntarismo, participação social, enfim, capital social, são valores a serem desenvolvidos nos sujeitos, principalmente nos economicamente vulneráveis, a fim de levá-los à resolução dos problemas locais e conformá-los para a nova sociabilidade capitalista, fazendo-os naturalizar os problemas sociais e a não questionar as causas estruturais do desemprego, da pobreza, da desigualdade social, da exploração do trabalho e, conseqüentemente, a não vislumbrar a possibilidade de mudança do sistema capitalista.

No sentido contrário dessas proposições, para o IAS e a SEEDUC/RJ, o desenvolvimento das competências socioemocionais contribui positivamente para o processo de aprendizagem dos alunos e para sua (melhor) inserção no mercado de trabalho. Esta ideia é compartilhada pelo corpo docente da CECA.

Quando perguntamos aos professores como a escola tem desenvolvido atividades para trabalhar o viés da formação para o mundo do trabalho, a maioria respondeu que isso ocorre por meio das disciplinas que desenvolvem as habilidades socioemocionais nos alunos, isto é, por meio de trabalhos em times, nos quais se prepara o aluno para o convívio, para o "fazer", para o relacionamento em grupo. Segundo os professores, além das competências técnicas que cada atividade laboral exige, os alunos que desenvolverem essas competências serão valorizados no mercado de trabalho.

O diretor da unidade também advoga neste sentido. Para ele, “atualmente, o mercado de trabalho exige mais do que nunca equilíbrio emocional. Não adianta o jovem ser um gênio se não sabe se relacionar com o outro”<sup>15</sup>. Para um dos professores da unidade, “dependendo da situação, às vezes é preferível um profissional que não tenha tanta bagagem de conhecimento, mas que saiba resolver conflitos”<sup>16</sup>.

Em certa medida, o sistema educacional brasileiro reconhece a importância das competências socioemocionais, juntamente com as cognitivas, para o sucesso das crianças ao longo da vida. A Lei 12.796/2013, que altera a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a partir de 2015 a pré-escola obrigatória deverá começar a partir dos quatro anos de idade, tendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico como objetivos centrais do ensino infantil. A ideia é que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas desde a primeira infância, por entender que elas beneficiam não só os resultados na escola, mas também uma variedade de resultados no mercado de trabalho e outras esferas do bem-estar social.

Na convergência desta concepção, uma questão consensual entre os professores é que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais colabora com o aprendizado do aluno, o que pode ser percebido, segundo o gestor da unidade, observando-se os resultados obtidos no sistema de avaliação bimestral realizado

---

<sup>15</sup> Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014.

<sup>16</sup> Professor “C” do CECA, em entrevista realizada em 23 out. 2014.

pela SEEDUC/RJ nas escolas da rede, que apresentaram um desempenho médio 50% melhor nas diversas disciplinas da matriz curricular do Ensino Médio comparado às demais escolas avaliadas. Nas palavras do gestor “este resultado evidencia que o desenvolvimento de competências socioemocionais melhora a *performance cognitiva*”<sup>17</sup>.

Mas não é apenas o aspecto cognitivo que é impactado pelas competências socioemocionais. As mudanças comportamentais também foram “visíveis já no segundo semestre do primeiro ano letivo”, afirma um professor da escola. O corpo docente e os gestores notam avanços nas atitudes dos alunos, na interação com o grupo, tornando-se mais desenvolvidos e protagonistas do seu aprendizado. Afinal, como nos lembra Zabala, as escolas

São um dos lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções sobre si e sobre os demais. A posição dos alunos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa (ZABALA, 1998, p. 28).

Na pesquisa buscamos perceber se os sujeitos principais deste processo, os alunos, sabem o que são competências socioemocionais, tendo em vista que 95% dos que responderam o questionário afirmaram que compreendem a proposta de ensino do CECA. Do universo de 100 alunos, 88% afirmaram saber exatamente do que se trata, ao passo que 12% afirmaram ter dúvidas. Entre esses 88%, a maioria acredita que o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de melhor formação cidadã e melhor preparo para o mundo do trabalho, auxilia no desempenho escolar, como se observa no Gráfico 2.

---

<sup>17</sup> Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014

Gráfico 2: Contribuição das competências socioemocionais na percepção dos alunos do CECA



Fonte: Elaborado pela autora.

Na concepção dos professores, a Solução Educacional para o Ensino Médio concretiza uma proposta de educação integral, em horário integral, necessária para o enfrentamento do mundo contemporâneo. Para eles, a conjuntura atual demanda um currículo diferenciado e capaz de desenvolver habilidades que são compatíveis com as necessidades do mundo moderno. Alguns relatam que a proposta dá suporte para que os alunos lidem com os quatro pilares da educação do século XXI e as coloquem em prática. Esta é também a concepção do gestor da unidade, para o qual

A Solução Educacional para o Ensino Médio concretiza o grande desafio de traduzir as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio em Diretrizes Operacionais. É uma proposta de educação integral, em horário integral, que inclui processos formativos e avaliativos diferenciados. A proposta dá suporte para que professores e alunos lidem com as inovações e as coloquem em prática (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

Mas a compreensão, apropriação e execução da proposta por parte de professores, equipe diretiva, alunos e responsáveis não são tarefas simples, justificando-se o tempo reservado na grade de horário dos profissionais da escola para estudos e dedicação à proposta. Sobretudo, se considerarmos que o corpo docente, gestores e equipe pedagógica do CECA são formados por professores da rede, que em sua experiência profissional poucas vezes tiveram a oportunidade de



trabalhar de forma inovadora, seja por falta de infraestrutura, seja por falta de auxílio pedagógico. Neste sentido, consideramos que a formação (contínua) dos gestores, corpo docente e equipe pedagógica é um dos pilares de sustentação para o sucesso da proposta. Será esta é a opinião dos referidos atores escolares do CECA?

### **2.3 Formação continuada dos docentes e gestores**

Como vimos anteriormente, a defesa de um currículo mais flexível para o Ensino Médio tem sido crescente nos últimos anos. Todavia, ainda que a atual LDB não proíba que as redes de ensino se tornem mais flexíveis, se não houver a definição clara de como essa flexibilização pode ocorrer e se não houver um acompanhamento sistemático dessa nova proposta, dificilmente as práticas pedagógicas irão se alterar no cotidiano escolar. Isso porque professores, gestores escolares e demais atores das escolas são produtos da formação fragmentada instituída na educação brasileira e da descontinuidade de políticas públicas de formação continuada.

Nesse sentido, tanto a formação realizada pelo IAS aos professores e gestores (da SEEDUC e do CECA) ocorrida antes do início do ano letivo quanto o acompanhamento técnico-pedagógico que ocorre sistematicamente ao longo do ano letivo, inclusive durante as reuniões pedagógicas e de planejamento integrado realizadas semanalmente, constituem-se como importantes ações para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Essas ações têm servido para que gestores e professores compreendam e se apropriem cada vez mais da proposta político-pedagógica denominada Solução Educacional para o Ensino Médio e, por conseguinte, se comprometam com a sua implementação, pois compreender tal proposta e executar com qualidade o planejamento integrado são ações que demandam esforço e estudo<sup>18</sup>. Esse fato ficou evidente na entrevista que realizamos com o gestor geral da escola, com as coordenadoras pedagógicas e com os professores da unidade escolar, como demonstra o depoimento de uma das professoras:

---

<sup>18</sup> Cabe salientar que a compreensão da proposta educacional do CECA também não foi algo simples para os alunos e seus responsáveis. O diretor da escola nos informou que na primeira reunião entre os gestores e os responsáveis, no início do ano letivo de 2013 (ano de inauguração da escola), eles expressaram claramente a preferência por uma escola de horário integral que ofertasse aos seus filhos educação profissional integrada à formação geral.

Na primeira formação que tive com o Instituto Ayrton Senna pensei: Meu Deus, será que consigo colocar tudo isso em prática? Nas primeiras horas da capacitação, quando foram apresentando a proposta, os conceitos que a fundamentam, ao mesmo tempo em que fui me encantando, foi me dando certo medo e confesso que por alguns instantes pensei em desistir... Depois, conversando com os colegas professores selecionados e lendo o material fornecido na formação fui compreendendo melhor o projeto e ele foi se tornando mais um desafio para mim (Professora “D” do CECA, em entrevista realizada em 24 out. 2014).

A maioria dos professores pesquisados aponta algumas dificuldades iniciais para assimilar a quantidade de informações recebidas na formação inicial do IAS, embora todos apontem grande satisfação em conhecer o Solução Educacional para o Ensino Médio.

Por encontrar poucas oportunidades, apoio ou condições infraestruturais para a realização de propostas pedagógicas diferenciadas ao longo da experiência profissional, romper com o paradigma tradicional da educação baseada na “educação bancária”, tão criticada por Freire (1987), e promover a interdisciplinaridade aclamada nos discursos de diferentes atores (mas pouco efetivada na sala de aula) não é tarefa simples, como salientam as professoras do colégio:

[...] Entender de cara a proposta inovadora do Colégio Chico Anysio não é algo fácil, pois a experiência maior do professor é de valorizar os conteúdos da disciplina que leciona. A maioria dos professores quando avalia o aluno prioriza se houve ou não a compreensão dos conteúdos da sua disciplina. Claro que já existem professores, assim como eu, que consideram outros aspectos na hora de avaliar o aluno, na hora de fechar a nota do bimestre, como, por exemplo, participação na sala de aula, a responsabilidade, a frequência etc. Por isso, pra mim, esta é uma das dificuldades enfrentadas por nós professores quando encaramos uma proposta como esta: pensar em outros aspectos que não dávamos muita importância (Professor “C” do CECA, em entrevista realizada em 23 out. 2014).

Eu sempre busquei diversificar minha aula, inserindo alguns elementos para tornar a aula mais agradável para os alunos, mas de modo geral a gente acaba... a sala de aula se resume em uma aula tradicional, isto é, baseada na aula expositiva, no livro didático, na lousa etc. Mesmo que de vez em quando a gente passe um filme de DVD, na maioria das vezes nossa aula está centrada neste modelo tradicional. Isso acontece porque, em se tratando das escolas públicas onde já lecionei, dificilmente a escola oferecia condições para que o professor fugisse dessa rotina. Às vezes só existe um aparelho de TV e vídeo na escola, que é disputado por dois ou três professores, não há laboratório de informática... quando existe o

laboratório não há computador funcionando para todos os alunos... Sem apoio e sem as condições mínimas para uma aula diferente, o professor acaba utilizando-se da prática que já está acostumado, isto é, o famoso “cuspe e giz” (Professora “E” do CECA, em entrevista realizada em 24 out. 2014).

Consideramos que, além da necessária infraestrutura, é preciso que as novas propostas venham acompanhadas pela formação em serviço, oferecida aos professores no intuito de auxiliá-los a lidar com a diversificação curricular, com a execução do currículo integrado e com o aprimoramento de sua especialização. Desse modo, o desenvolvimento dos profissionais, por meio de políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos profissionais envolvidos, tanto dos docentes quanto dos gestores, são ações importantes para o sucesso da proposta.

No CECA, a contratação dos professores em regime de dedicação integral à escola é acompanhada pela formação e pelo acompanhamento contínuo por parte do IAS, com o objetivo de auxiliar os docentes a lidar com inovações em suas práticas de ensino e tornar as aulas mais atraentes. Esta formação ocorre, seja por meio da tutoria dos especialistas das diferentes disciplinas que fornecem aos docentes a Orientação Para as Aulas, que contribui para que os conteúdos escolares sejam melhor trabalhados, por meio da contextualização e da problematização, de modo que as tornem significativas para os alunos por apresentarem maior correspondência com a realidade e com a cultura dos jovens; seja por meio do agente técnico, que fornece Orientação para a Preparação das Aulas Integradas, o que contribui para uma maior compreensão de como promover a integração entre a base nacional comum e a matriz diferenciada do currículo, bem como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Na proposta presente no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio (INSTITUTO, 2012), o professor, além de trabalhar o conteúdo de sua disciplina de formação acadêmica, também participa do planejamento integrado, já que também leciona um dos componentes do Núcleo de Articulação. Daí o IAS promover a cada bimestre a formação para o corpo docente, equipe pedagógica e gestores. Além deste encontro bimestral, os professores conversam o tempo todo com os especialistas, seja por e-mail, Skype ou de forma presencial, o que ocorre semanalmente para verificar o andamento das orientações para aulas. Os professores consideram que a formação e o acompanhamento sistemático realizado

pelo Instituto fazem com que se sintam amparados pelo mesmo. Para o IAS, a formação em serviço dos professores,

Além de atualizá-los nas disciplinas (suprindo as lacunas da atual formação inicial), integra as áreas do conhecimento, rompendo o isolamento e a fragmentação disciplinar, e oferece metodologias que dêem unidade às suas práticas de ensino, como as tecnologias digitais, a aprendizagem colaborativa, a presença pedagógica e a orientação de estudos (INSTITUTO, 2012).

Paralela à prática de formação realiza-se a avaliação de desempenho dos profissionais, oferecendo-lhes o *feedback* necessário para a correção de rumos e tomadas de decisão que levam a melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Essa constante reflexão sobre a prática, provocada pela formação, é algo crucial uma vez que entre os 12 professores entrevistados apenas um já havia participado de alguma experiência com Ensino Médio Integrado em sua trajetória profissional.

Os professores que fizeram parte do corpo docente da escola no ano de 2013 afirmaram que neste segundo ano de funcionamento da unidade se “sentem muito mais ‘capazes’ de implementar as atividades após as experiências adquiridas no primeiro ano de funcionamento”. Como afirma um dos professores, “o trabalho desenvolvido com as turmas de primeiro ano em (2014) acontecem de maneira bastante satisfatória, após a experiência adquirida em 2013”<sup>19</sup>.

De modo geral, os professores consideram essencial a formação dos profissionais que irão trabalhar com o projeto e qualificam a formação efetuada pelo IAS, embora tenham algumas críticas sutis ao “engessamento” do Instituto com relação a algumas atividades planejadas, como se percebe no depoimento de um professor da unidade ao questionarmos as suas principais dificuldades enquanto professor do Ensino Médio integrado:

Gosto muito do projeto Solução Educacional e acho que hoje em dia são raras as dificuldades que os professores encontram na adaptação de certas atividades por conta da integração por áreas. Há casos, inclusive, em que gostaríamos de integrar mais as áreas e não podemos porque não tivemos tal ideia no momento do planejamento. Por exemplo, a professora de Língua Portuguesa relatou que estava trabalhando Machado de Assis e desejava fazer uma peça teatral para culminância do projeto. Pediu ajuda para a professora de Artes, mas a mesma fora impedida de deixar de seguir

---

<sup>19</sup> Professor “B” do CECA, em entrevista realizada em 23 out. 2014.

as atividades que estavam determinadas para a disciplina de artes para poder ajudar na peça (Professora “A” do CECA, em entrevista realizada em 23 out. 2014).

Tendo em vista que um dos objetivos de nossa pesquisa é identificar as ações necessárias para que esta proposta seja replicada com sucesso em outras escolas da rede, buscamos perceber a opinião do gestor do CECA sobre o “engessamento” citado pelo professor. Para ele,

Quando há divergência entre a prática pedagógica proposta pelo parceiro [IAS] e as normas que regulam a educação em nosso estado, sou ouvido e sempre encontramos o caminho do bom senso. Apesar de representarmos a vanguarda da educação, somos uma escola da rede e o parceiro tem consciência disso. [...] Nenhuma proposta, quando se fala em educação, pode ser rígida. Temos um eixo a ser seguido. Já estamos replicando a Solução Educacional para o Ensino Médio em outras escolas da rede com sucesso. Recentemente participei de um evento em que alguns alunos de escolas que já estão replicando o projeto deram depoimento. Ouvi um aluno dizer: “Agora os professores aprenderam a ouvir e os alunos estão aprendendo a falar”. Acho que isso resume tudo (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

O depoimento do aluno, reproduzido no fragmento da fala do gestor da unidade, sinaliza, ao mesmo tempo, o quanto a relação professor-aluno é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e o quanto essa relação, de modo geral, tem se desgastado nas últimas décadas. Resulta daí a importância de propostas político-pedagógicas e de matrizes curriculares que garantam um maior tempo de convívio entre professor e aluno e promovam um diálogo horizontal entre os dois sujeitos desse processo, com respeito aos papéis, à etapa e ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Sinaliza-se, assim, a necessidade de se romper a vigente “educação bancária”, onde apenas a voz do professor é garantida. Por isso, consideramos que a implementação da Solução Educacional para o Ensino Médio em outras unidades da rede deve ocorrer de forma gradativa, já que estamos falando de uma grande ruptura com o modelo tradicional de educação. Para tanto, precisamos formar profissionais que se adaptem ao novo modelo proposto, inclusive os gestores.

A proposta implementada no CECA requer uma gestão não só conhecedora e comprometida com a proposta político pedagógica da unidade expressa na Solução Educacional para o Ensino Médio, mas, sobretudo, requer uma gestão democrática.

Afinal, seria extremamente incoerente a proposta e as ações desenvolvidas na escola fomentarem o protagonismo juvenil se a gestão fosse autoritária e centralizadora. Desse modo, no presente estudo, consideramos que a gestão é um aspecto que merece atenção.

## **2.4 Gestão escolar e a Solução Educacional para o Ensino Médio: o caso CECA**

A gestão educacional democrática, participativa e autônoma consiste em um dos pilares que fundamentam a educação pública brasileira. Tal princípio foi firmado na Constituição de 1988, em contraposição à concepção de gestão hierárquica bastante em voga à época. Este princípio, posteriormente, é ratificado na atual LDB, de 1996, que coloca a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como um dos componentes da gestão democrática. Mas como afirma Paro (2003), o ato em si de eleições de diretores, dos conselhos e grêmios estudantis, embora seja fundamental para a gestão participativa, não garante a gestão democrática.

Para que a administração seja verdadeiramente democrática é preciso que todos que estão envolvidos, direta e indiretamente, no processo escolar possam participar das decisões referentes à organização e ao funcionamento da escola. Entretanto, para os gestores, ainda é um grande desafio buscar formas de participação efetiva da comunidade escolar (pais, professores, alunos, representantes da comunidade e demais funcionários da escola) por meio dos Conselhos de Escola e de Educação.

Com a reforma educacional brasileira ocorrida na segunda metade da década de 1990, a gestão escolar baseada no modelo gerencial ganhou relevância, passando a se apoiar em novos valores como o compartilhamento da responsabilidade e do poder.

Essa, aliás, já era uma ideia expressa em importantes documentos internacionais. A Declaração de Nova Délhi sobre a Educação para Todos, de 1993, e o Relatório de Jacques Delors (1992-1998) já destacavam a necessidade de inovações educativas e da participação da comunidade escolar na tomada de decisões, o que ocorreria por meio da descentralização.

A nível nacional, podemos destacar o “Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Básica” do MEC, publicado em dezembro de 2006, no qual se destaca

que “a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal” (BRASIL, 2006, p. 112).

A tomada de decisões conjuntas a partir do “consenso” da comunidade escolar passa, portanto, a ser considerada uma importante característica da gestão competente e eficiente. Nessa concepção, o gestor é o elemento fundamental para instaurar a gestão participativa no interior da escola e na integração com a comunidade. O protagonismo dado à gestão educacional indica que ela, junto ao desempenho do estudante, consiste em um dos indicadores determinantes para a qualidade da educação.

Nesta perspectiva, resultados de pesquisas indicam uma correlação positiva entre a qualidade do processo educacional e o bom desempenho dos seus gestores. Mas, para isso, faz-se necessária uma gestão escolar profissionalizada, centrada na qualidade e que utilize os resultados da aprendizagem dos alunos como um dos parâmetros de aferição da sua gestão. Assim, a busca por qualidade na gestão corresponde à busca por uma gestão eficiente<sup>20</sup>, eficaz<sup>21</sup> e efetiva, entendendo a efetividade como a capacidade de solucionar problemas e necessidades do ambiente escolar adequada às diretrizes e demandas exteriores.

A análise de estudos de líderes eficazes feitos por Murphy (1988 apud PASSOS; SILVA; FERREIRA, 2014) mostrou que eles praticavam vários procedimentos de monitoramento, davam retorno de suas interpretações aos professores e integravam esses procedimentos com a avaliação e o estabelecimento de objetivos. Segundo o referido estudo, a incorporação de monitoramento e de avaliação rotineiramente no processo de tomada de decisão na escola e o *feedback* dado aos professores são ações que contribuem para o aprimoramento da gestão.

Por sua vez, Passos, Silva e Ferreira (2014), ao analisar o caso de gestão de uma escola do norte de Minas Gerais que apresentou considerável aumento nos índices educacionais, detectaram as seguintes práticas de gestão que contribuem para o bom desempenho da escola: a capacitação continuada nas reuniões, a busca de parcerias com a comunidade escolar no desenvolvimento das atividades

---

<sup>20</sup> Utilizamos o conceito de eficiência conforme Chiavenatto (1994, p. 22): “a forma correta de utilizar os recursos disponíveis para atingir os objetivos e metas, com equidade, e sem olvidar o desenvolvimento amplo dos alunos”

<sup>21</sup> No caso da educação, a eficácia da administração preocupa-se, essencialmente, com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando, dessa forma, estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos da escola (SANDER, 1995 apud HARA, 2014, p. 168).

escolares, o trabalho participativo e coletivo entre os profissionais da escola, o investimento nas relações interpessoais na escola, a preocupação com a eficiência dos repasses da comunicação intra e extraescolar e a priorização das atividades pedagógicas.

A ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui um fator crucial de modernização da gestão educativa. Como toda empresa, a escola é organizada com a finalidade de atingir certos objetivos; objetivos estes que dão sentido à organização escolar e orientam, conseqüentemente, a tomada de decisões. Afinal, como afirma Paro (1986), a administração é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.

Nesta perspectiva, para que determinados projetos desenvolvidos na unidade escolar obtenham sucesso, a gestão possui papel fundamental. Entendendo a administração escolar como mediação para a realização dos fins, pressupõe-se que o gestor deve ter preocupação constante para que a atividade pedagógica se realize de forma satisfatória, com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos, já que é do gestor a responsabilidade de orientar a comunidade escolar para que se alcancem os objetivos propostos.

Diferentemente de outras instituições, a gestão escolar não se restringe apenas ao aspecto técnico-administrativo. Há a dimensão pedagógica que não pode ser negligenciada ou relegada a um segundo plano. Nesta perspectiva, consideramos a gestão pedagógica o centro da gestão educacional, reconhecendo-a como a parte mais relevante e significativa da gestão escolar, já que tem como cerne o gerir da área educativa, como salienta Paro (1986).

No caso do CECA, para que o gestor e a equipe diretiva possam acompanhar as ações pedagógicas, tendo como referência os objetivos planejados, é necessário que conheçam bem a proposta político pedagógica da escola, fato que não ocorreu de imediato, conforme constatamos nas entrevistas realizadas com o diretor da escola. Na sua concepção,

a compreensão da Solução Educacional para o Ensino Médio se fez por meio de leituras, participação na formação dada pelo IAS, no diálogo com o técnico do Instituto que acompanha a escola, na participação do planejamento coletivo e nos momentos de integração com a equipe (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).



Afinal, conforme o diretor, “trata-se de um processo”, daí afirmar que somente depois de praticamente um ano trabalhando com a proposta considera-se conhecedor de sua essência, principalmente por ser esta a sua primeira experiência de trabalho com educação em horário integral. Indagado sobre a formação recebida pelos representantes do IAS, o gestor da escola afirma que

Tomar conhecimento da proposta da Solução Educacional para o Ensino Médio foi uma agradável surpresa. Em 2012 iniciei uma pesquisa para entender os conflitos em sala de aula. Logo no início de minha pesquisa percebi que essas desavenças eram potencializadas pelo desinteresse dos alunos com aulas pouco atrativas. Já sabia que as antigas formas de lidar e motivar dentro das escolas não funcionavam mais. Hoje, nossos jovens são fascinados por desafios, detestam atividades rotineiras. Logo que comecei a ter contato com a proposta percebi que estava diante do projeto que mudaria a educação em nosso estado (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

O diretor do CECA considera essencial a formação que é ministrada bimestralmente aos gestores, à equipe pedagógica e ao corpo docente, bem como os encontros semanais que ocorrem entre os professores e os especialistas do IAS para verificar o andamento das orientações para as aulas. Em sua opinião:

Na proposta Solução Educacional para o Ensino Médio o professor precisa sair de sua área de conforto. Não basta dominar o conteúdo de uma determinada disciplina para ser um docente em nossa escola. Quando se trata de formar o cidadão não podemos nos distanciar das diferenças individuais. Aqui o professor está ciente que o aluno não pode ser entendido como um constructo de uma essência universal e atemporal. O aluno é aquilo que foi feito dele (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

Para muitos autores, o exercício da gestão da instituição escolar requerida para a formação dos sujeitos do século XXI vai além do papel de administrador. Afinal, a escola é mais do que um prédio e suas condições materiais. Tampouco é um lugar onde se desenvolve um currículo ou mesmo um conjunto de espaços onde as aulas são dadas. Ela é uma organização social, um espaço sociocultural interativo no qual se manifestam múltiplas dimensões, como expressão de vontades, interesses e intenções, composta por um conjunto de pessoas movidas por distintos interesses e projetos políticos e societários, muitas vezes antagônicos e conflitantes.

Para Lück (2009), por exemplo, o gestor da escola deve se constituir em um líder, capaz de manter seus liderados motivados. A liderança ocorre quando o líder torna-se uma referência para seus liderados, quando os distintos profissionais da escola percebem que, em vez de uma relação verticalizada e burocratizada entre eles e a direção, há um “estar junto” nas ações.

Em outra obra, Lück (2010) ressalta a responsabilidade do gestor de liderar a formação do clima e da cultura organizacional<sup>22</sup> da escola, de forma que se tornem favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Isto é, promover um ambiente escolar estimulante e adequado para a formação consistente, assim como de aprendizagens significativas para seus alunos. Para isso o gestor deve estar atento às pessoas sob sua liderança, em como representam seu trabalho e seu papel na escola, os receios e interesses que efetivamente movem sua ação, os pressupostos que são subjacentes ao seu fazer e à sua atuação.

Esses são alguns aspectos importantes a serem observados pela liderança de um grupo envolvido em uma experiência organizada para a obtenção de sucesso, como é o caso do CECA. Na medida em que o líder identifica e torna visível esse sucesso, mesmo que parcial, e reforça o caráter coletivo dessa realização,

Dá[-se] início a um processo de mudança, de orientação cognitiva do grupo para o sucesso, e facilita a criação de uma crença entre os participantes da escola, no sentido de autoria e responsabilidade por seus feitos. Essas circunstâncias têm forte poder motivacional e contribuem para a criação e manutenção de um clima favorável ao desenvolvimento educacional [...] (LÜCK, 2010, p. 129).

Entretanto, nem sempre encontramos nas escolas a liderança exercida em favor da qualidade do ensino e bem-estar dos alunos; em geral, os gestores priorizam excessivamente os aspectos burocráticos da instituição, deixando de se comprometer com a realização dos objetivos educacionais, de acompanhar o trabalho pedagógico realizado nas salas de aula pelos professores e de promover a

---

<sup>22</sup> Em síntese, o clima organizacional pode ser identificado pelas “representações que as pessoas de uma determinada organização fazem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de vivência e que lhe provoca estímulo” (LÜCK, 2010, p. 65). Ou melhor, “atmosfera psicológica existente em uma organização, que influencia a maneira como as pessoas agem e reagem (BENNIS, 1997 apud LÜCK, 2010, p. 69). Já a cultura organizacional é o “conjunto de expressão implícita de regras e princípios que caracterizam a organização e se expressam em seu modo de ser e fazer. Fenômeno interno construído interativamente, criando laços e coesão interna entre os participantes de um grupo. Conjunto de pressupostos básicos desenvolvidos coletivamente no enfrentamento de desafios da organização” (SCHEIN, 1992 apud LÜCK, 2010, p. 75).

observação desse processo. Eles deixam o espaço da liderança para outras pessoas, que geralmente exercem esse papel sem considerar o sentido global da ação educacional. Assim, para Lück,

Quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional está efetivamente promovendo a gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada (LÜCK, 2010, p. 130).

Não levar em consideração a natureza do modo de ser e de fazer da escola, seus processos sociais internos, os valores assumidos em suas decisões e respectivas ações pode comprometer os esforços para a promoção da melhoria da qualidade da educação. Percebe-se, assim, a importância de nos mantermos atentos para o *continuum* de diferentes dimensões e aspectos do clima e da cultura organizacional. No Quadro 8 comparamos as dimensões e aspectos de duas culturas organizacionais.

Com base neste *continuum*, o CECA possui um ambiente promissor na promoção e aprendizagem dos alunos, perceptível nas primeiras horas em que visitamos a escola. Na observação que realizamos na unidade escolar, no decorrer da presente pesquisa, verificamos a boa relação que há entre os integrantes da comunidade escolar. A integração entre escola e família sinalizada, está sendo promovida por meio de uma série de encontros e palestras promovidas pela escola para os pais e responsáveis, de forma a discutir os resultados dos alunos e planejar ações corretivas.

Quadro 8: Característica do clima e da cultura organizacional da escola, segundo aspectos e dimensões do seu ambiente

<b>Dimensões/aspectos</b>	<b>Características da cultura organizacional positiva</b>	<b>Características da cultura organizacional com limitações educacionais</b>
Ambiente emocional	Alegre, leve, acolhedor, produtor de bem-estar.	Irritável, tenso, produtor de mal-estar.
Aprendizagem	Participativa, dinâmica, orientada pelo princípio da descoberta, objetivo da escola como um todo.	Formal, estática, fragmentada, orientada pelo princípio da certeza, objetivo a ser realizado pelos alunos.
Atividade	Dinâmica, participativa, envolvente.	Estática, fragmentada, formal.
Autoridade	Focada no exercício de responsabilidade.	Focada no exercício das funções do cargo.
Comunicação	Clara, aberta, contínua.	Distorcida, fechada, rara.
Comunidade	Amistosa, solidária, inclusiva.	Excludente, departamentalizada, segregadora.
Expectativas de resultados	Elevadas e explícitas.	Baixas e camufladas.
Iniciativa	Orientada para a realização de tarefas e atividades.	Orientada para a produção de resultados.
Liderança	Participativa, dinâmica, orientada pelo princípio da descoberta, objetivo da escola como um todo.	De controle e cobrança (falsa liderança).
Melhoria	Definida como um modo de ser da escola – melhoria contínua.	Definida por projetos especiais – melhoria de projetos.
Mudança	Receptiva a inovações e mudanças, flexível e permeável.	Resistente a inovações e mudanças, conservadora, e impermeável.
Organização	Ordenada	Desordenada
Poder	Disseminado	Centralizado
Responsabilidade	Assumida como própria, auto-orientada e focada no conjunto dinâmico de resultados pretendidos.	Assumida como externa, transferência de responsabilidade. Auto-orientada e focada no cumprimento de atividades, tarefas e funções.
Relações interpessoais	Amigáveis e recíprocas	Impessoais e unilaterais
Tempo	Organizado e estruturado, embora flexível.	Não planejado e organizado, falta de consciência de seu valor.
Tomada de decisão	Participativa, baseada em fatos.	Centralizada, baseada em opiniões, formal.

Fonte: (LÜCK, 2010, p. 81-2).

A aprendizagem ocorre de forma participativa, dinâmica, e é orientada pelo princípio da descoberta, se contrapondo à “educação bancária” baseada no monólogo do professor e na memorização dos conteúdos escolares. A tomada de decisão e a liderança (aspectos sinalizados no Quadro 8) são participativas, não estando o poder centralizado na figura do gestor. Aliás, essas são atitudes requeridas dos gestores escolares pela atual gestão da SEEDUC/RJ, que desde 2011 vem implementando a Gestão Integrada da Escola (GIDE), com base no instrumental de gerenciamento elaborado por Godoy e Chaves (2009).

O GIDE, um sistema de gestão desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial, contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com o objetivo de auxiliar os gestores a alcançar melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. Segundo Godoy e Chaves (2009), o sistema possibilita uma visão sistêmica da escola. A proposta é que, ao utilizar esse sistema, a escola deixe de gerenciar os aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais de forma fragmentada, sem foco nos fins (leia-se no processo ensino-aprendizagem). Por meio da GIDE é possível acompanhar os planos e resultados de forma integrada, podendo a gestão implementar ações corretivas em tempo hábil, de forma a garantir os resultados internos esperados.

Para que a GIDE de fato aconteça é necessária a instituição da gestão participativa nas escolas. O instrumento requer a integração da gestão pedagógica com a administrativa e também que o gestor conheça profundamente a comunidade escolar e a realidade da sua escola, de modo a planejar ações que garantam que a escola cumpra a sua função mais elementar, que é ensinar, porém otimizando a aprendizagem dos alunos. Ao fundamentar-se nos princípios da gestão participativa, pretende-se com a GIDE que os gestores escolares atentem para o princípio básico da administração: a preocupação constante com os fins, que no caso da instituição escolar significa que os alunos estejam aprendendo.

O processo de seleção dos gestores do CECA pautou-se nos princípios da gestão democrática e participativa. Portanto, tratam-se de professores da rede que possuem pouca experiência em gestão escolar, poucos vícios, e que demonstraram compactuar com a ideia da gestão integrada, democrática e participativa.

Um dos principais desafios para a implementação da gestão integrada é a ruptura com um modelo de gestão baseado no autoritarismo e na centralização do poder. Assim, os gestores do CECA são assessorados por uma equipe de

profissionais, com foco em algumas dimensões que concernem à gestão. No que tange à compreensão e à execução da proposta curricular, são assessorados pelo IAS e pela coordenadora do Programa Dupla Escola da SEEDUC; no que tange à execução da GIDE, recebem a assessoria de uma especialista de gestão, também pertencente à SEEDUC/RJ.

À luz do que foi exposto ao longo desta dissertação, para que a disseminação da proposta curricular expressa na Solução Educacional para o Ensino Médio seja aplicável e obtenha sucesso em outras escolas da rede é fundamental a execução de um rol de ações que serão explicitadas no próximo capítulo, no qual será apresentado o nosso plano de ação. Cabe antecipar, por ora, que no aspecto da gestão é necessário que o gestor seja reconhecido pelo grupo como líder e que esteja comprometido a executar a gestão democrática e participativa no cotidiano da escola.

Da mesma forma que a Solução Educacional exige de nós, professores, uma nova postura, nos provoca à mudança, a rever nossas práticas; o mesmo acontece com a direção da escola. Exige-se que seja uma direção aberta ao diálogo, democrática, que não tome decisões de forma unilateral; que escute o grupo e esteja atenta às expectativas dos alunos, às nossas demandas; que nos veja como aliados e não como inimigos. Pode parecer loucura dizer isso, mas não é. Já trabalhei em uma escola onde os professores tinham a sensação de que a diretora nos via como inimigos pelo simples fato de cobrar a presença dela dentro da escola... por nos sentirmos muitas vezes sozinhos na escola... Enfim, acho que o Colégio Chico Anysio precisa de uma direção amiga, acolhedora, profissional e aberta ao diálogo, que “faz acontecer” junto com a gente, professores e alunos. Pensando bem, o diretor desta escola tem este perfil (Professor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

Para que o currículo integrado e inovador, descrito ao longo desta dissertação, seja aplicado e obtenha sucesso em outras escolas da rede é fundamental, por parte da gestão: administrar a escola de forma a contribuir para a formação de um clima organizacional favorável ao bem-estar e à aprendizagem dos alunos; a adoção de práticas democráticas e participativas; profundo conhecimento da proposta político-pedagógica expressa na Solução Educacional para o Ensino Médio e comprometimento com o objetivo primordial da escola - a formação integral dos sujeitos. Ou melhor, que seja capaz de promover a formação integral de tantos

outros jovens, contribuindo para o salto de qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil como um todo.

Embora tais ações pareçam simples, elas demandam planejamento e orientação, ainda que a gestão não seja a única variável a merecer atenção no processo de disseminação da Solução Educacional para o Ensino Médio para outras escolas da rede. Diante das análises feitas no presente capítulo, o Quadro 9 apresenta alguns dos problemas identificados para a implementação do Projeto em outras unidades da rede, bem como as propostas para a resolução dos mesmos.

Quadro 9: Problemas identificados e ações propostas

<b>Principais problemas identificados para a implementação do Projeto em outras unidades da rede estadual</b>	<b>Soluções propostas para sanar os problemas identificados</b>
Necessidade de formação do gestor que vai trabalhar com a proposta, considerando seu caráter inovador na rede estadual do Rio de Janeiro.	Formação e treinamento do gestor
Necessidade de formação do Professor para trabalhar com a proposta, considerando seu caráter inovador na rede estadual do Rio de Janeiro.	Formação do docente para as duas vertentes do currículo integrado: trabalhar as disciplinas por meio das áreas de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
Necessidade de ações que aproximem a escola da família.	Fórum de pais para discussão das ações da escola e do currículo integrado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo exposto, o próximo capítulo propõe, na forma de um Plano de Ação Educacional, três ações consideradas relevantes para a implementação da proposta Solução Educacional para o Ensino Médio em outras unidades da rede estadual.

### **3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PROPOSTA DE AÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO EM UNIDADES ESCOLARES QUE POSSUEM O ENSINO MÉDIO INOVADOR**

Inicialmente o presente trabalho buscou realizar a descrição do caso de gestão que motiva esta pesquisa, apresentando elementos estruturantes ao entendimento da questão de investigação: o histórico do Ensino Médio no Brasil, considerações acerca do currículo do Ensino Médio e do Ensino Médio integrado, a política de educação do Programa Dupla Escola, as parcerias público-privadas, o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio e a caracterização da escola analisada.

O capítulo 2, com característica analítica, foi importante para o avanço da percepção e para o entendimento da realidade. A possibilidade de observação do contexto escolar e de diálogo com uma pequena amostra dos implementadores do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio foi de fundamental importância para que se pudesse avançar no debate teórico para a proposição. Mais do que isso: tendo por base a percepção dos envolvidos no projeto-piloto, obtida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns professores e com o diretor, e de questionários aplicados a uma amostra de alunos, foi possível identificar os desafios para a extensão do Projeto em outras escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

A partir da identificação dos desafios, a terceira parte desta dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de ação, mediante o estudo apresentado, no sentido de traçar meios para a implementação da metodologia Solução Educacional para o Ensino Médio em unidades escolares que fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador. Esse pré-requisito se deve ao fato dessas escolas já possuírem infraestrutura adaptada para atendimento em horário integral, sendo, portanto, consideradas aptas para receber o Projeto.

Diante da complexidade do trabalho com o Ensino Médio Integrado e dos inúmeros desafios que perpassam as questões administrativas, financeiras e pedagógicas para consolidar uma rede estadual de Educação Integrada, se faz urgente que a Secretaria Estadual de Educação adote mecanismos para que



gestores e professores sejam capacitados no processo de implementação da política pública de Educação Integrada, a fim de adotar estratégias de intervenção rápidas e eficazes para os eventuais problemas.

Cabe ressaltar que este plano 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 pela Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro. Ou seja, é possível afirmar que as ações aqui desenhadas pretendem colaborar com um planejamento que vem sendo desenvolvido na atual gestão da SEEDUC/RJ.

Outro ponto que merece ser frisado está relacionado à hipótese de que estas ações poderão ser agregadas às ações elaboradas pela SEEDUC/RJ ou pelo IAS, por exemplo, considerando o planejamento para um mesmo objetivo final.

As ações aqui sugeridas foram selecionadas por apresentarem características compatíveis com a realidade da SEEDUC/RJ, objetivando dar caráter exequível às atividades, sobretudo por estarem de acordo com os problemas detectados diante da presente pesquisa e, finalmente, por não necessitarem de grandes investimentos financeiros, conforme será apresentado a seguir.

Ainda que o Projeto tenha sido construído com base na realidade do CECA é possível afirmar que os caminhos aqui sugeridos podem ser seguidos por unidades com características diferenciadas. Desta forma, as ações ora propostas têm o objetivo de facilitar a implementação desta metodologia, tendo em vista a experiência no CECA. Não obstante, para o sucesso da réplica da metodologia para outras unidades, faz-se necessário analisar cuidadosamente a realidade de cada escola, em particular, para que promova-se o atendimento das demandas de cada uma delas mediante suas características.

Vale ressaltar que este plano de ação destaca a figura do gestor como parte essencial para a implementação da proposta curricular integrada, considerando que a partir do fortalecimento do trabalho do gestor seja possível vislumbrar a eficácia da réplica do modelo para outras unidades. Dessa forma, como primeira ação, é sugerida a formação dos gestores das unidades que receberão a metodologia, objetivando o alcance dos objetivos esperados pelo Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.

Como segunda ação, propõe-se a formação dos docentes como condição básica para implementação e apropriação da metodologia pela SEEDUC/RJ. Por

fim, a terceira ação tenta colaborar com um ponto encontrado na pesquisa, apontado pelos docentes e gestores como fraqueza na escola, que é a ausência de um trabalho que aproxime a escola da família, objetivando um melhor desempenho dos alunos.

Cabe observar que essas ações não pretendem servir de modelo para um programa estadual que garanta aos gestores e professores tudo o que se espera deles. O presente plano de ação possui intenção exclusiva de colaborar com a multiplicação do formato instituído no CECA e com a melhoria do desempenho dos alunos da escola que irá receber a metodologia.

Diante do exposto e utilizando como ferramenta metodológica para a construção do presente Plano de Ação Educacional a metodologia 5W2H<sup>23</sup>, pretende-se apontar caminhos exequíveis para a construção de meios que colaborem com o planejamento e com a implementação da proposta, objetivo da presente pesquisa.

### **3.1 Proposta de intervenção: ações para o aprimoramento do trabalho da equipe de gestão**

A partir dos dados coletados e da análise dos documentos foi possível verificar a importância central do papel do gestor na escola piloto (conforme apontado na seção 2.4). Pode-se observar o perfil prioritariamente pedagógico do diretor da escola, sem deixar de exercer seu papel administrativo e burocrático, características importantes para o bom desempenho da escola.

Diante de tal apontamento, revela-se a necessidade da SEEDUC/RJ formar equipes diretivas, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências para o cumprimento das novas atribuições da função, em consequência da expansão do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio para outras 13 unidades com Ensino Médio Integrado.

---

<sup>23</sup> Segundo Pacheco et al (2005), o 5W2H é uma ferramenta para planejamento de atividades. É utilizada para planejar o que deve ser feito, distribuir as tarefas entre os integrantes da equipe, além de permitir acompanhar o que cada um dos membros da equipe está fazendo. A sigla 5W2H possui o seguinte significado: *What*: o que fazer?; *Why*: Por que fazer?; *When*: Quando fazer?; *Where*: Onde fazer?; *Who*: Quem responde?; *How*: Como fazer? *How much*: Quanto custa fazer?

Dessa forma, a primeira ação deste Plano sugere a formação em serviço de todos os diretores, coordenadores e orientadores educacionais que irão receber, em suas escolas, o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.

Tendo em vista a natureza do currículo integrado, da necessidade de apropriação das competências socioemocionais e das ações rotineiras de uma escola, propõe-se um curso de formação exclusivo para a equipe gestora, abrangendo os gestores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais dessas escolas.

O curso deve ser realizado antes do início do ano letivo, em cinco dias, com carga horária de quatro horas por dia, abordando as seguintes temáticas: Ensino Médio Integrado; possibilidades e desafios na execução do currículo; Dimensões da Gestão Escolar e Liderança Educacional; Administração Financeira; Recursos Públicos; Prestação de Contas e Gestão de Pessoas; Projeto de Estudo de Caso.

Sugere-se como responsável pela presente formação a Subsecretaria de Gestão de Pessoas, integrante da Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas, por se tratar do setor da SEEDUC/RJ que cuida da formação dos servidores da rede estadual de educação. Propõe-se a metodologia de estudo de caso (análise do CECA) para a presente formação, ministrado pela equipe gestora do CECA.

Os custos dessa ação serão apenas os referentes ao pagamento de diárias para o deslocamento das equipes diretivas que participarão da formação. Cada membro da equipe diretiva receberia em média 44 reais por dia para alimentação e traslado<sup>24</sup>. De modo geral, as despesas necessárias para a execução da primeira ação deste plano de ação são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10: Despesas com alimentação e traslado

<b>N ° de participantes</b>	<b>Despesas com alimentação e traslado</b>
06 participantes de cada escola x 13 escolas = 78	R\$ 44,00 por participante/dia
Total participantes/dia: 78	R\$ 3.432,00 por dia
Total do curso: 78 participantes x 14 dias	R\$ 48.048,00

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>24</sup> Valores previstos de acordo com os observados no Decreto nº 41.644 de 2009, que dispõe sobre a concessão de diárias e traslados a servidores públicos civis, empregados públicos e contratados temporários em viagem a serviço.

O local escolhido para a formação é a Escola de Aperfeiçoamento da SEEDUC/RJ. Cabe ressaltar que o local tem uma característica peculiar para essa formação: fica localizado ao lado do CECA, fato que irá colaborar com o estudo de caso proposto para a presente formação.

Como desdobramento dessa ação, para um acompanhamento em tempo real das unidades, a fim de dar continuidade à formação em serviço, indica-se a criação de um grupo que estabeleça apoio às equipes gestoras. Propõe-se que o Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar, integrante GIDE, estabeleça uma espécie de suporte técnico a esses gestores, dirimindo possíveis dúvidas e questões surgidas durante o ano letivo.

No Quadro 11 estão sintetizadas as principais variáveis para a execução da formação aqui proposta.

Quadro 11: Resumo da Ação 1

<b>Resumo Ação 1: Formação da Equipe Gestora</b>	
Ação	Formação da equipe gestora das escolas que irão receber o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.
Justificativa	Para apropriação das atribuições do gestor presentes no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, para alinhamento das ações com os temas que permeiam o trabalho com o Ensino Médio Integrado e para o exercício das ações rotineiras de uma escola.
Local	Escola de aperfeiçoamento dos servidores da Educação – Escola SEEDUC. A Escola fica localizada ao lado do CECA, fato que irá facilitar as visitas <i>in loco</i> .
Cronograma	Antes do início do ano letivo, com duração de três meses.
Responsáveis	Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas.
Método	Realização de formação em cinco dias, com carga horária de 4h/dia. A abordagem dos temas se dará preferencialmente pela utilização da metodologia de estudo de caso. A formação contará com visitas ao CECA, objetivando otimizar a elaboração do estudo de caso pelos novos gestores.
Custo	Passagem e alimentação dos cursistas. Valores pagos pela SEEDUC: R\$ 48.048,00.

Fonte: Elaborado pela autora.

### **3.2 Ação Proposta: Formação dos professores – laboratório CECA**

Diante da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores do CECA pode-se observar, na fala da maioria dos docentes, que mesmo participando das formações realizadas pelo IAS, 95% deles tiveram certa dificuldade, na fase inicial do projeto, para por em prática as atividades propostas pelo IAS e para trabalhar com as disciplinas que compõem o Núcleo de Articulação

de Aprendizagem (Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados). Esses docentes apontaram como causa do problema o fato de nunca terem realizado na prática as atividades propostas pelo Projeto (conforme exposto na seção 2.2).

Portanto, a segunda ação desse Plano sugere, diante do problema detectado na escola piloto, uma capacitação intensiva para os professores que irão exercer suas funções nas 13 escolas que irão desenvolver o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio no ano de 2015, na tentativa de diminuir a dificuldade apontada pelos docentes do CECA na fase inicial de implementação do Projeto.

A formação deverá nortear o docente e garantir o entendimento do trabalho que será iniciado. Para tanto, faz-se necessário estender aos professores parte da formação proposta aos gestores, acrescentando a orientação para as aulas do Ensino Médio Integrado, porém sem deixar de considerar as duas vertentes principais do currículo proposto: a integração por áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Propõem-se as seguintes temáticas: Ensino Médio Integrado; possibilidades e desafios na execução do currículo; Competências Socioemocionais; Núcleo de Articulação de Aprendizagem: Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados.

Como parte dessa ação, sugere-se que os docentes realizem as atividades vinculadas ao Núcleo de Articulação, sobre as quais eles deverão orientar os alunos posteriormente, considerando que essas atividades possam ser inéditas na vida acadêmica desses professores. Sendo assim, ao final da formação os professores deverão se agrupar em times e desenvolver uma amostra do Projeto de Intervenção e Pesquisa junto aos alunos, assim como apresentar o seu Projeto de Vida.

Recomenda-se ainda a realização de cinco encontros, com início na segunda quinzena de janeiro de 2015, com carga horária de quatro horas para cada encontro. Nesses encontros, os professores também assistirão a vídeos gravados especialmente para a formação, contendo aulas ministradas pelos professores no CECA, dando destaque à forma como as áreas se integram e à forma como os projetos do Núcleo de articulação são desenvolvidos. Nesta etapa, o próprio CECA constitui-se como laboratório de formação.

Os custos, assim como na primeira ação, são apenas os referentes ao pagamento de diárias, considerando que os profissionais envolvidos são servidores estaduais e estarão cumprindo sua carga horária em serviço. No Quadro 12,

registram-se as despesas com alimentação e traslado para os participantes da formação.

Quadro 12: Despesas com alimentação e traslado para a formação de professores

<b>N ° de participantes</b>	<b>Despesas com alimentação e traslado</b>
15 participantes de cada escola x 13 escolas = 195	R\$ 44,00 por participante/dia
Total participantes/dia: 195	R\$ 8.580,00 por dia
Total do curso: 195 participantes x 14 dias	R\$ 120.120,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma que a formação dos gestores, sugere-se que essa formação seja desenvolvida, acompanhada e executada pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas e que se realize na Escola SEEDUC/RJ, considerando a proximidade ao Colégio piloto.

Quadro 13: Resumo da Ação 2

<b>Resumo Ação 2: Formação dos docentes</b>	
Ação	Formação dos docentes que irão exercer suas funções nas escolas que irão receber o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.
Justificativa	Para apropriação das atribuições do gestor presente do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, para alinhamento das ações com os temas que permeiam o trabalho com o Ensino Médio Integrado e para o exercício das ações rotineiras de uma escola.
Local	Escola de aperfeiçoamento dos servidores da Educação – Escola SEEDUC. A Escola fica localizada ao lado do CECA, fato que irá facilitar as visitas <i>in loco</i> .
Cronograma	Antes do início do letivo, com duração de três meses.
Responsáveis	Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas.
Método	Realização de formação em duas semanas, com carga horária de 8h/dia. A abordagem dos temas se dará preferencialmente pela prática das atividades que pretendem desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos. A formação contará com visitas ao CECA, objetivando promover a elaboração do estudo de caso <i>in loco</i> pelos novos gestores.
Custo	Passagem e alimentação dos cursistas. Valores pagos pela SEEDUC: R\$ 120.120,00.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista a previsão de, em 2015, haver 13 escolas funcionando dentro das diretrizes do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio e tendo como base o quantitativo médio de três turmas de primeiro ano em cada escola, calcula-se uma média de 16 professores por escola, totalizando um público estimado em 195 docentes para as formações.

### 3.3 Ação proposta: Criação do Projeto Escola e Família

No segundo capítulo desta dissertação (seção 2.1), destacamos a relevância da integração entre a escola e a família como um dos fatores primordiais para a implementação do currículo integrado, que desenvolve habilidades socioemocionais nos alunos, levando-se em consideração, sobretudo, que o trabalho desenvolvido com os aspectos socioemocionais perpassam pelas relações existentes entre o aluno e a sua família. Acredita-se, assim, que o estreitamento dessa relação pode favorecer uma avaliação comportamental desses alunos por parte dos pais.

Embora a implantação desse currículo integrado, que envolve competências socioemocionais, ainda esteja em fase de implementação e os dados sobre o impacto no desempenho cognitivo ainda não consigam comprovar tal relação, o diretor geral da escola acredita que os alunos estão aprendendo mais e que estão mais tranquilos e confiantes, porém afirma o seguinte:

Já conseguimos perceber mudanças comportamentais nos alunos logo no segundo semestre do primeiro ano na escola, mas sinto falta da aproximação dos pais desses alunos na escola, acho que eles teriam condições de colaborar nessa avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014).

Ainda segundo informações dos gestores do CECA, a família delega para a escola a responsabilidade de educar e demonstra, de um modo geral, desinteresse em participar da vida escolar dos filhos; são poucos os responsáveis que participam dos eventos e das reuniões de pais organizadas pela escola.

De acordo com as entrevistas realizadas, identificamos que a ausência de ações que promovam a aproximação entre a família e a escola constitui-se um aspecto negativo para a equipe diretiva do CECA, fazendo-os acreditar que a presença dos pais na escola facilitaria vários aspectos do trabalho desenvolvido.

Vale lembrar que o CECA é uma escola modelo para a proposta Solução Educacional para o Ensino Médio. A inovação do projeto está focada no tratamento diferenciado e integrado ao currículo escolar, uma vez que os aspectos socioemocionais são incluídos no processo de aprendizagem. Esse novo modelo, às vezes, não é bem entendido pelos familiares, uma vez que nossa sociedade associa o processo de escolarização aos aspectos puramente cognitivos, o que faz com que

as novas propostas para a formação do cidadão para o século XXI não sejam bem compreendidas pelos responsáveis dos alunos. É preciso, portanto, trazer a família para a escola e lhe apresentar a nova proposta de educação.

Nesse sentido, o presente estudo propõe, como terceira ação, a criação e implementação do projeto “Família e Escola” para todas as unidades que receberão o modelo de currículo integrado, proposto pelo IAS, com a finalidade de sensibilizar as famílias dos alunos para um novo olhar para a educação, para que a formação e a avaliação desses jovens se dêem com a participação dos pais. O estreitamento dos laços entre família e escola é o objetivo dessa terceira ação.

Para isso, sugere-se a criação de fóruns para discussão de temas como: “A educação no Século XXI”; “A relação Professor-aluno”; “A relação escola e família” “Competências socioemocionais” e “Avaliação comportamental dos alunos”. Acredita-se que essa ação irá facilitar a compreensão de todo o processo que envolve a formação dos alunos, a partir dos conhecimentos gerados por meio dos debates proporcionados. Esta etapa deverá envolver o maior número possível de atores que fazem parte do processo educativo (professores, alunos, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, direção), por entender que o conhecimento beneficiará toda a comunidade escolar.

A realização do fórum será mediada pelo Diretor Geral do CECA. O fórum é aberto pelo mediador, que convida os pais a apresentarem seus talentos, sejam eles trabalhos realizados ou apresentações, como dança, pintura, musicais, entre outros. Após, o mediador apresenta o tema para debate, divulga um vídeo ou algum outro material preparado para a ocasião; então são apresentados os palestrantes, sendo os pais e os professores convidados a falar sobre o tema, após a apresentação do material elaborado. Finalmente, o espaço é aberto para o debate geral. A dinâmica do fórum segue a estrutura presente na Figura 4.



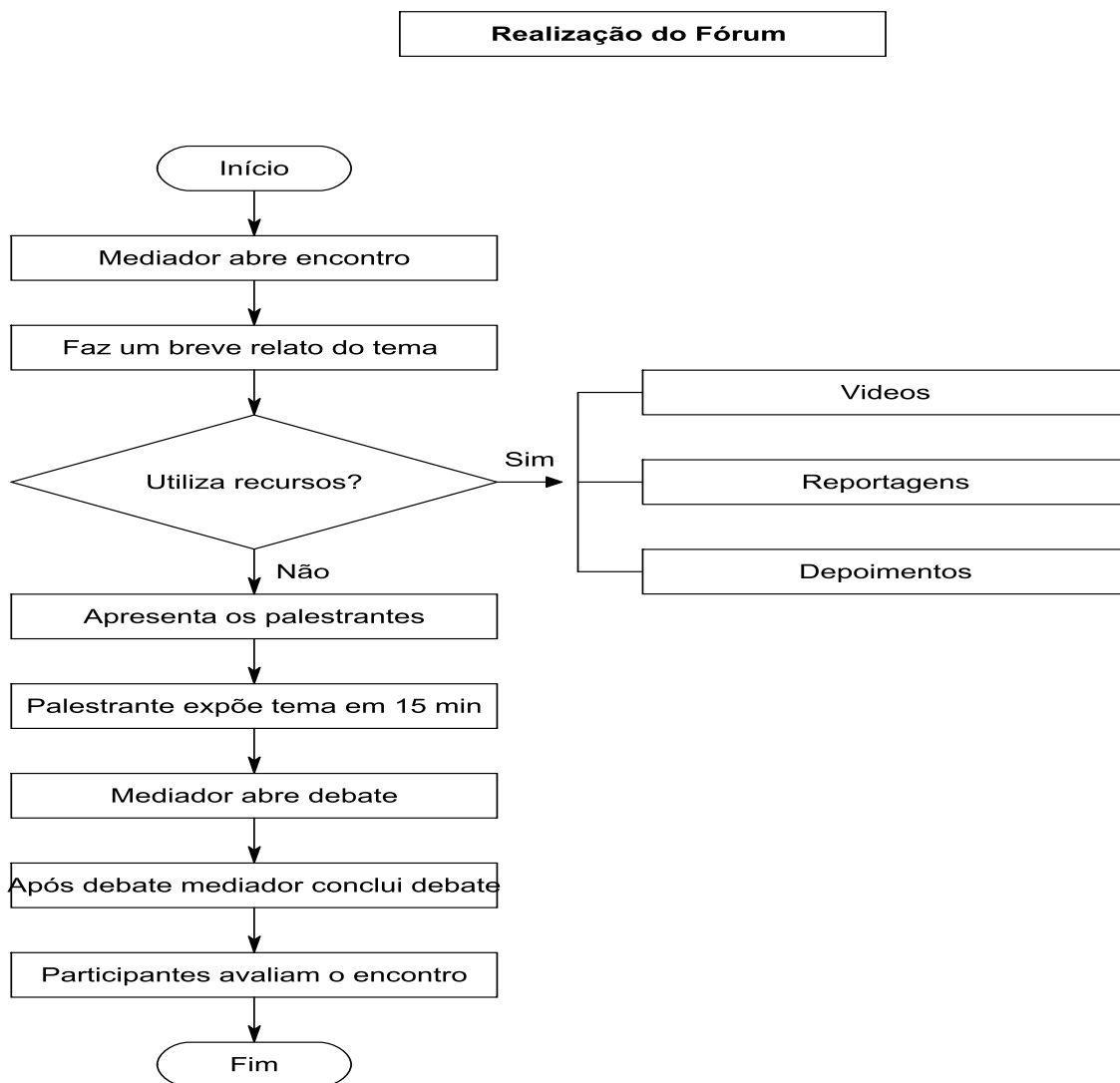


Figura 3: Quadro resumo do fórum

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a execução dessa ação, sugere-se que os responsáveis pelo desenvolvimento, planejamento e execução do fórum sejam as equipes diretivas das escolas, com apoio da SEEDUC/RJ e do IAS.

Propõe-se que os fóruns sejam realizados uma vez a cada bimestre, preferencialmente aos sábados, com duração de quatro horas; os pais serão convidados a levar uma amostra dos seus talentos para a abertura do evento, que será sediado na própria escola. Os fóruns não devem gerar custos extras para a SEEDUC/RJ, considerando que a elaboração do material já está prevista no orçamento da escola e será financiada pelas verbas estaduais e federais recebidas previamente.

Cabe ressaltar que a proposta Solução Educacional para o Ensino Médio reforça a necessidade da participação dos pais na vida escolar. A presença da família na escola gera espaços privilegiados de formação e debates e contribui para o fortalecimento da proposta pedagógica, à medida em que estimula o protagonismo dos pais.

Pelo o exposto, o Quadro 14 sintetiza as ações necessárias para a realização do fórum de pais, como meio de estreitar os vínculos entre a família e a escola.

Quadro 14: Resumo da Ação 3

<b>Resumo Ação 3: Fórum dos pais</b>	
Ação	Implementação do Projeto Escola e família.
Justificativa	A justificativa surge diante da necessidade de aproximar os responsáveis da escola, no intuito de proporcionar um melhor conhecimento acerca da proposta de formação dos alunos.
Local	Na própria escola.
Cronograma	Um sábado a cada bimestre (propondo-se o segundo sábado de cada bimestre).
Responsáveis	Equipe diretiva das escolas com apoio da SEEDUC/RJ e do IAS.
Método	Realização de fóruns de debates, com apresentação de talento dos pais, apresentação de um tema a ser abordado, por meio de vídeos, reportagens e depoimentos. O debate será realizado por um mediador.
Custo	Os eventos serão custeadas pelas próprias escolas, por meio dos recursos estaduais e federais recebidos previamente.

Fonte: Elaborado pela autora.

As propostas apresentadas neste capítulo constituem um conjunto de ações exequíveis que consideramos necessárias para que o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio seja estendido com o devido êxito para as demais escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Todavia, considerando as especificidades locais e a cultura de cada escola, essas ações não têm a pretensão de resolver todos os problemas que a referida extensão pode suscitar. Afinal, uma das características das pesquisas realizadas na área das ciências humanas é exatamente a impossibilidade de grandes generalizações, uma vez que os sujeitos (re)agem de forma distinta diante de situações semelhantes.

Sobrepondo qualquer planejamento, o imponderável é a marca de toda sala de aula, por reunir pessoas com expectativas, desejos, significados e entendimentos diferentes sobre a escola e o processo de escolarização. Não seria diferente na aplicação de um projeto construído por sujeitos diferentes daqueles que o executarão. Reações acontecem e nos demonstram que a vida não é linear, já que

os sujeitos não são tão obedientes como os elaboradores de políticas parecem acreditar. Afinal, entre o proposto e o executado há uma relativa distância que é preciso considerar.

Nesse sentido, as ações apresentadas neste Plano de Ação não têm a pretensão de se constituir como soluções definitivas, mas sim como um norte inicial, pois acredita-se que os atalhos criados pelos sujeitos, na prática, poderão proporcionar novos percursos e desenhos para o Projeto, sem perder de vista seus propósitos iniciais: melhorar os resultados dos alunos do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro e, quiçá, do Brasil.

Ficam abertas as possibilidades de novos estudos no intuito de acompanhar os resultados da extensão do Solução Educacional para o Ensino Médio na rede de ensino do Rio de Janeiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem se tornado lugar comum nos discursos de diferentes atores sociais a necessidade de se reformular a educação brasileira, principalmente quando se tem por base os objetivos da educação estabelecidos na Constituição e ratificados na LDB/1996, qual seja: o desenvolvimento humano, a qualificação profissional e o exercício da cidadania. Esta é a base da educação integral que, em contraponto com a educação instrumental e fragmentada, historicamente instituída no sistema educacional brasileiro, visa desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano.

Para muitos, a educação brasileira encontra-se em crise. Esta foi uma ideia bastante difundida ao longo da década de 1990, no bojo das reformas implementadas, e sustentada principalmente pelo segmento empresarial que argumentava haver um hiato entre a formação promovida pela escola e os novos perfis de trabalhadores demandados pela reconfiguração do mundo do trabalho.

Denunciando o reducionismo do papel da escola, presente nesses argumentos, alguns autores têm defendido a tese de que a crise da educação é decorrente da secundarização do setor educacional no cômputo das políticas de financiamento público, que não há como promover a qualidade da educação sem garantir condições dignas de infraestrutura às escolas e salários dignos aos profissionais. Mas essas mudanças não terão efeito se não vierem acompanhadas da implementação de um rol de políticas sociais que garantam a permanência e o sucesso de crianças e jovens nas escolas, sobretudo das classes menos favorecidas economicamente.

Muitos são os parâmetros para se analisar a educação no Brasil e a escolha de um deles não está isenta de valores ideológicos. Mas, para além desse aspecto, há uma dura realidade que as pesquisas empíricas têm apresentado: o alto índice de evasão escolar ou frequência irregular dos alunos do Ensino Médio, o que, segundo Zabala (1998), reflete a falta de interesse dos jovens pelo que é ensinado. Por consequência, os exames nacionais e internacionais destinados à verificação das aprendizagens dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática têm demonstrado que grande parte dos alunos tem concluído essa etapa da educação básica em um nível muito abaixo do adequado.

Os resultados dos alunos da rede estadual do Rio de Janeiro não se diferenciam dessa triste realidade, evidenciados, por exemplo, pela publicização, em 2010, do IDEB 2009. Tais resultados levaram a nova gestão da SEEDUC/RJ a repensar não só a necessidade de um novo modelo curricular, mas, principalmente, de repensar a própria escola: seus objetivos, práticas e papel social. Tornou-se visível que o Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro precisava com urgência de um modelo de escola que, por meio de uma proposta curricular diferenciada, trouxesse um novo caminho para a permanência e o sucesso dos alunos.

A proposta denominada Solução Educacional, fruto da parceria público-privada entre a SEEDUC/RJ e o Instituto Ayrton Senna nasceu com o propósito de superar as condições educacionais que impediam o estudante de concluir os estudos com os conhecimentos essenciais previstos na legislação brasileira.

O Programa surgiu do desafio de se construir um modelo de escola de excelência que fosse capaz de oportunizar melhor desempenho acadêmico e melhor preparo para o mercado de trabalho a um quantitativo maior de estudantes do Estado do Rio e Janeiro. Para tal, suas ações pedagógicas visam desenvolver nos jovens competências, atitudes e valores considerados indispensáveis, atualmente, ao trabalho, ao convívio, ao aprendizado permanente, bem como à participação nas questões que afetam não só a sua própria vida, como também a sociedade como um todo.

Fundamentada no princípio da educação integral, a proposta curricular busca desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano, isto é, desenvolver a dimensão cognitiva aliada aos aspectos socioemocionais dos sujeitos. Em certa medida, esse é o caráter inovador da Solução Educacional para o Ensino Médio.

Implementada originalmente no Colégio Estadual Chico Anysio, a referida proposta não demanda de insumos muitos caros e específicos como ocorrem com os outros modelos de escolas pertencentes ao Programa Dupla Escola, constituídas pela integração entre o Ensino Médio regular e a educação profissional. Deduz-se, assim, que a Solução Educacional para o Ensino Médio, tendo os mesmos princípios organizativos e apresentando os bons resultados das escolas pertencentes ao Programa Dupla Escola, pode ser mais facilmente reproduzida para as demais escolas da rede, o que traria grandes benefícios para um quantitativo maior de estudantes do estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a pesquisa buscou verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, tendo por base a percepção dos envolvidos no projeto-piloto (professores, alunos e o gestor geral da unidade escolar). Realizada essa etapa, o estudo dedicou-se a mapear as ações necessárias para a reprodução da proposta, descritas no plano de ação.

Com base nas entrevistas realizadas com o gestor e 12 professores da escola, assim como nos questionários aplicados a 100 alunos, identificamos que algumas ações são fundamentais para que o projeto piloto seja replicado com êxito nas demais escolas da rede; a começar, que sejam escolas integrantes do Programa Ensino Médio Inovador, que já possuem horário integral. Dentre essas ações está o aprimoramento do trabalho da equipe de gestão, uma vez que a gestão escolar possui papel importante para o novo desenho traçado pela SEEDUC/RJ.

Compreendido como um líder – aquele que consegue, por meio do exemplo, mobilizar esforços para a realização dos objetivos planejados –, o gestor, entre outras características, precisa possuir visão sistêmica e compromisso com o resultado, o que demanda uma gestão integrada segundo a política de gestão instituída pela SEEDUC/RJ.

É preciso que o gestor se aproprie e acredite no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio. Para isso, é necessário conhecê-lo bem, não só no que tange à organização curricular, mas principalmente nos seus conceitos e fundamentações filosófico-metodológicas, como a apropriação das competências socioemocionais. Para isso, o presente estudo considera ser fundamental a formação em serviço dos gestores nos primeiros anos de implementação do projeto na escola.

Consideramos que a formação é também uma ação importante e necessária para o corpo docente, acostumado a trabalhar de forma fragmentada e utilizando-se muitas vezes da metodologia tradicional – apelidada de “cuspe e giz”. Como o professor poderá desenvolver a metodologia requerida no Projeto, promover a integração dos conhecimentos, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos sem se apropriar dos conceitos e fundamentações filosóficas que embasam o Projeto? Se não acreditar no referido projeto como uma alternativa ao fracassado modelo vigente do Ensino Médio, que não dialoga com as expectativas dos jovens e com os desafios do mundo contemporâneo?

Por fim, outra ação que os dados da presente pesquisa identificam como fundamental para que o projeto seja replicado com sucesso é o estreitamento dos

laços entre a família e a escola, entendendo que ambas as instituições possuem importância e funções distintas na formação dos sujeitos. A família também precisa conhecer a proposta, já que os pais são frutos de um modelo de escola que valoriza majoritariamente os aspectos cognitivos.

A família somente confiará que o projeto Solução Educacional para o Ensino Médio pode contribuir para a formação do cidadão para o século XXI se conhecê-lo. Contudo, sem delegar responsabilidades alheias à escola posto que a família, instituição base de todo indivíduo, não é substituída pela escola, ainda que os jovens estudem em horário integral e passem sete horas diárias nela. Cada instituição possui responsabilidades próprias e não deve isentar-se delas.

Cabe ressaltar que todo conhecimento é provisório e aproximativo da realidade, não sendo capaz de captá-la e descrevê-la por completo, e é constituído por aspectos materiais e subjetivos. Nesse sentido, as ações apresentadas no plano de ação desse estudo não têm a intenção de serem únicas e definitivas, mas constituem um norte, a partir dos resultados coletados com base na percepção dos envolvidos no projeto-piloto, quando se identificou, por meio da manifestação implícita e/ou explícita dos discursos dos sujeitos da pesquisa, os desafios para a extensão do Projeto para outras escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Pelo exposto, cabe mais uma vez observar que essas ações não pretendem servir de modelo para um programa estadual que garanta aos gestores e professores tudo o que se espera deles. O presente plano de ação possui intenção exclusiva de colaborar com a multiplicação do formato instituído no CECA e com a melhoria do desempenho dos alunos da escola que irá receber a metodologia.

Neste sentido, o resultado da pesquisa evidencia que as políticas públicas não podem deixar de pensar nos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem como faces de uma mesma moeda, não podendo priorizar um viés (aprendizagem) em detrimento de outro (ensino).

Assim como a proposta de uma educação integrada, as políticas públicas precisam pensar o desenvolvimento dos sujeitos de forma integrada, promovendo a formação e acompanhamento dos gestores e professores, para que estes possam cada vez mais estreitar os laços entre a família e a escola, resultando no desenvolvimento integral dos estudantes e na melhoria da qualidade do ensino da rede estadual do Rio de Janeiro.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carlos Soares. **Nova sociabilidade do capital e a natureza das políticas para jovens trabalhadores no governo Lula: uma análise da “participação cidadã” do ProJovem Urbano**. 2013. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CEB, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 16 out. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRITTO, Ariana et al. Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21. In: TODOS pela Educação. **Educação em debate: por um salto de qualidade na educação básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 857-76, out. 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-47.



CHIAVENATTO, Idalberto. **Recursos humanos**. Edição compacta. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

COLÉGIO ESTADUAL HEBE CAMARGO. **Missão, Visão e Valores**. 2014. Disponível em: <<http://cehebecamargo.com/missao-visao-valores.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2012.

DEMO, Pedro. **Desenvolvimento e política social no Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Brasília: UnB, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; CHAVES, Neuza Maria Dias. **Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na Escola**. 2. ed. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARA, Johnny Marcelo. A gestão educacional e caminhos possíveis para a melhoria do desempenho discente. In: MAGALDI, Juliana et al (Orgs.). **Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora: Projeto CAED-FADEPE/JF, 2014, v. 1 – Série Casos de Gestão Educacional.

IBGE indica que analfabetismo cai menos entre maiores de 15 anos. **G1**, Brasília, 16 nov. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>>. Acesso em: 24 set. 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação do Século XXI. **Colégio Chico Anysio**. 2013. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/colegio-chico-anysio/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. 2002. Disponível em: <[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. SEEDUC/RJ. **Solução Educacional para o Ensino Médio – Volume 1**. 2012. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 2, p.19-29, maio/ago. 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (Série Cadernos de Gestão).

MENDES, Marcos. O que são Parcerias Público-Privadas (PPP)? **Brasil, Economia e Governo**. 09 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil-economia-governo.org.br/2012/04/09/o-que-sao-parcerias-publico-privadas-ppp/>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **10 anos de LDB**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 2007.

OECD. **Promovendo competências socioemocionais para o progresso social no Rio de Janeiro**. São Paulo: IAS, 2014.

PARO, Victor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Reprovação Escolar, renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PACHECO, L. et al. Capacitação e desenvolvimento de pessoas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

PASSOS, Jane Maria Araújo; SILVA, Daniel Eveling da; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. A escola estadual José Américo Barbosa: apontamentos de seus resultados de gestão. In: MAGALDI, Juliana et al (Orgs.). **Casos de Gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora, MG: Projeto CAED-FADEPE/JF, 2014, vol. 1 – Série Casos de Gestão Educacional.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100-Especial, p. 877-97, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os números do financiamento da educação no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

POLON, Thelma. **1999/2000**: Percepções, desafios e ações complementares à implantação da reforma curricular do Ensino Médio Brasileiro. (Acesso Restrito). 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=939>>. Acesso em: 23 set. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014. Define diretrizes operacionais para a organização curricular do Ensino Médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 15 ago. 2014a. p. 19.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Convênio SEEDUC nº 06/2013, de 31 de janeiro de 2013. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 20 fev. 2013a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convênio SEEDUC nº 10/2013. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 08 mar. 2013b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto SEEDUC nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 07 fev. 2011. p. 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Notícias. **A parceria do Programa Dupla Escola**. 10 set. 2012a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171139>>. Acesso em: 29 set. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa de Bolsas de Estudos em Instituições de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**. 06 maio 2014b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2060163>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Programa Dupla Escola. **Listagem das escolas e descrição dos cursos**. 2014c. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157756/DLFE-70370.pdf/LISTAGEMDASESCOLASEDESCRICAODOSCURSOS.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projetos e Programas. Programa Dupla Escola. **Conheça o programa**. [2013]. Disponível em:

<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687140>>. Acesso em: 23 set. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC nº 4.778, de 20 de março de 2012. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, mar. 2012b. p. 17-19.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução SEEDUC nº 4.840, de 27 de novembro de 2012. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 29 nov. 2012c. p. 16.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Saerj, Saerjinho, Iderj**. 2013c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SEEDUC em números**. Transparência na Educação. 2013d. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-61803.pdf/RELATORIODEGOVERNANCA2013web.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

SAARNI, Carolyn. **Manual de inteligência emocional**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1287-302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antonio. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR ESCOLAR

Público alvo: Gestor Escolar

Data da entrevista:

Título da Pesquisa: Currículo integrado e inovador – A implantação em uma unidade escolar do estado do Rio de Janeiro.

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Tempo de atuação na rede: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como gestor na rede: \_\_\_\_\_

- 1- Em sua trajetória já havia experiência de trabalho com educação em horário integral e/ou Profissional?
  
- 2- Ao assumir a gestão do CECA, como você foi preparado? Qual tipo de formação recebeu? Foi satisfatória? Ou você sentiu necessidade de entender melhor a proposta?
  
- 3- Ocorreram momentos específicos de formação da equipe, gestores, docentes, para melhor compreensão do modelo de escola implementado pela parceria entre a SEEDUC/RJ e o IAS?

- 4- Quais são as suas principais dificuldades enquanto gestor, para administrar uma escola com formato em regime de parceria público privada?
  
- 5- Como você define o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio? Como você avalia o seu conhecimento sobre ele?
  
- 6- Qual a sua compreensão sobre o formato de currículo integrado à Educação Profissional? De acordo com o seu ponto de vista, os professores entendem a integração curricular?
  
- 7- O Projeto Solução Educacional é flexível, ou seja, é passível de mudanças para implementação?
  
- 8- No cotidiano escolar existem ações pedagógicas e/ou procedimentos metodológicos, com vistas à comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas do Núcleo de Articulação de Aprendizagens? Exemplifique até três ações ou procedimentos?
  
- 9- Na sua opinião, quais são as principais dificuldades para implementação do Ensino Médio integrado na sua unidade escolar?

10- Como sua escola tem desenvolvido atividades para trabalhar o viés da formação para o mundo do trabalho?

11- Como são trabalhadas as dimensões da matriz de competências para o século XXI?

12- O que poderia ser feito para melhoria do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio Integrado? Quais seriam suas sugestões para implementação gradativa em outras unidades da rede?

13- Defina o trabalho realizado pela equipe do Instituto Ayrton Senna:

14- Acredita que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais colabora com o aprendizado do aluno? Como isso acontece na prática?

**APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR**

Público alvo: Professor

Disciplina: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

Título da pesquisa: Currículo integrado e inovador – A implantação em uma unidade escolar do estado do Rio de Janeiro.

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

1 – Na sua trajetória profissional, você já havia participado de alguma experiência com Ensino Médio Integrado?

2 – Ao assumir as turmas do CECA, você teve acesso aos documentos norteadores da Política de Educação para o Ensino Médio Integrado?

3- Ocorreram momentos específicos de formação da equipe, gestores, docentes, para melhor compreensão do modelo de escola implementado pela parceria entre a SEEDUC/RJ e o IAS?

4- Quais são as suas principais dificuldades enquanto Professor do Ensino Médio Integrado?



5 - Você leciona alguma disciplina do Núcleo de Articulação? Recebeu orientação para tal? Como isso acontece na prática?

6 - Como você define o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio? Como você avalia o seu conhecimento sobre ele?

7 - Qual a sua compreensão sobre o formato de currículo integrado à Educação Profissional? De acordo com o seu ponto de vista, os gestores entendem a integração curricular? E os Coordenadores Pedagógicos?

8- O Projeto Solução Educacional é flexível, ou seja, é passível de mudanças para implementação?

9- No cotidiano escolar existem ações pedagógicas e/ou procedimentos metodológicos, com vistas à comunicação entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas do Núcleo de Articulação de Aprendizagens? Exemplifique até três ações ou procedimentos?

10- Na sua opinião, quais são as principais dificuldades para implementação do Ensino Médio integrado na sua unidade escolar?

11- Como sua escola tem desenvolvido atividades para trabalhar o viés da formação para o mundo do trabalho?

12- Como são trabalhadas as dimensões da matriz de competências para o século XXI?

13- O que poderia ser feito para melhoria do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio Integrado? Quais seriam suas sugestões para implementação gradativa em outras unidades da rede?

14 - Defina o trabalho realizado pela equipe do Instituto Ayrton Senna:

15 - Acredita que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais colabora com o aprendizado do aluno? Como isso acontece na prática?

### APÊNDICE 3 – ROTEIRO QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

**Público alvo: Alunos**

**Título da pesquisa: Currículo integrado e inovador – A implantação em uma unidade escolar do estado do Rio de Janeiro.**

1 – Você compreende a proposta de ensino da sua escola (CECA)?

( ) Sim

( ) Não

2 – Você entende que as atividades desenvolvidas no CECA priorizam ações que possibilitam o protagonismo juvenil?

( ) Sim

( ) Não

3- Seus pais compreendem o trabalho desenvolvido na escola?

( ) Sim

( ) Não

4- Você sabe o que são competências socioemocionais?

( ) Sabe exatamente

( ) Possui dúvidas

( ) Não sabe

5 - Acredita que o desenvolvimento de competências socioemocionais além de o auxiliar para um melhor desempenho escolar, proporciona melhor formação cidadã e melhor preparo para o mundo do trabalho?

( ) Sim

( ) Não

## ANEXOS

### ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o uso dos dados da entrevista por mim concedida para a acadêmica ALINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO no dia \_\_\_/\_\_\_/2014, com fins exclusivamente acadêmicos, na pesquisa de sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Pública do CAEd/UFJF.

Fica estabelecido que será preservada a minha identidade ao longo da exposição dos resultados desta pesquisa.

Autorizo a gravação em áudio da entrevista.

( ) Sim

( ) Não

Local e data:

Assinatura do entrevistado: