

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

ANDERSON CHRISTIAN PEREIRA

**DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA JURISDIÇÃO DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PASSOS**

JUIZ DE FORA

2013

ANDERSON CHRISTIAN PEREIRA

**DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA JURISDIÇÃO DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PASSOS**

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

Orientador: Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDERSON CHRISTIAN PEREIRA

**DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA
REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA JURISDIÇÃO DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PASSOS**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd / FAGED / UFJF, aprovada em
__/__/__.*

Membro da Banca - Orientador

Membro da Banca Externo

Membro da Banca Interno

Juiz de Fora, 31 de outubro de 2013.

Aos meus pais, Antônio Cândido (*in memoriam*) e Maria Durcina, por seu amor incondicional; ao Juliano Coelho, pelo companheirismo e dedicação; e à Renata Piantino, amiga de todas as horas: a vocês, o meu mais sincero obrigado!

AGRADECIMENTOS

Ao Governo do Estado de Minas Gerais, por proporcionar esta rara oportunidade a seus colaboradores.

À cidade de Juiz de Fora, que com seu povo hospitaleiro e condições climáticas inexplicáveis, nunca me deixaram entediado.

À Universidade Federal de Juiz de Fora que, por meio do Centro de Avaliação da Educação, conduziu com tamanha competência este curso.

Aos professores e tutores das várias disciplinas, pela dedicação que demonstraram.

Ao meu orientador, Professor Manuel Palácios, por me receber como orientando em período tão inoportuno.

À minha ex-orientadora, Professora Beatriz, que, com sua retidão de princípios, proporcionou-me uma valiosa lição, pois, de outra maneira mais suave, talvez, não a tivesse compreendido.

À querida Rafaela, suporte de orientação do curso, que nunca desistiu de mim.

Aos meus tutores, Ana Paula e Daniel, por me deixarem com os cabelos brancos, mas mestre, no fim das contas.

Aos meus colegas de curso que possamos ainda rir muito desse apuro todo.

Aos meus colegas de trabalho e chefias, pela compreensão das minhas ausências, do meu *stress*, do meu mau humor, além de uma série de outras complicações.

Aos amigos e familiares que sempre torceram pelo meu sucesso.

A vocês, meu sincero obrigado!

“Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Não importa quais sejam os obstáculos e as dificuldades. Se estamos possuídos por uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho.” Sua Santidade, o Dalai-Lama.

RESUMO

Este estudo se dedicou a analisar como ocorreu a implementação da política pública para o Ensino Médio, vigente no Estado de Minas Gerais, em três escolas estaduais pertencentes à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Passos (SRE de Passos), observando a forma com que essas normatizações foram difundidas nos estabelecimentos de ensino para, então, propor um Plano de Ação Educacional que possibilite a melhoria na assertividade desse processo de implementação, que apresentou várias falhas na comunicação institucional. A temática é relevante, uma vez que essa etapa da Educação Básica é problemática no país todo, detentora dos piores índices de proficiência, e muitas têm sido as reformas propostas para reverter a situação. Participaram da pesquisa de campo profissionais das escolas e da SRE de Passos, dos quais foram colhidos depoimentos. Também são considerados os dados apurados pelo CAEd, Inep, Meritt e SRE de Passos, bem como a legislação vigente, tanto estadual como federal. Os referenciais bibliográficos utilizados são, principalmente, de autoria de Claudio de Moura Castro, Simon Schwartzman, Maria Helena Guimarães de Castro, Sergio Tiezzi, Idalberto Chiavenato, Gustavo Gomes de Matos, Henry Mintzberg e Heloísa Lück, entre outros. Ao final das análises, que revelaram a existência de problemas na comunicação institucional desse processo de implementação, é formulado e apresentado um Plano de Ação Educacional, voltado à Gestão Escolar, no qual se propõem ações que venham a contribuir com a melhoria da comunicação institucional durante o processo de implementação de políticas públicas educacionais, sendo este uma adaptação do plano elaborado por Gustavo Gomes de Matos, em sua “Comunicação sem Complicação”.

Palavras-Chave: Comunicação Institucional. Gestão Escolar. Implementação de Políticas Educacionais. Resolução SEE nº 2017/11.

ABSTRACT

This study was devoted to analyze how was performed the implementation of public policy for the High School, effective in the State of Minas Gerais, in three state schools belonging to the constituency of the Superintendência Regional de Ensino de Passos (SRE de Passos), observing the way that these norms were widespread in schools, to then propose an Educational Action Plan enabling improvement of assertiveness in this implementation process, that presented several deficiencies in the institutional communication. The theme is relevant, since this stage of Basic Education is problematic throughout the country, holder of the worst rates of proficiency, and many have been proposed reforms to reverse the situation. Professionals from schools and SRE de Passos have participated in the field research, which have given testimonies. Data compiled by CAEd, Inep, Meritt and SRE de Passos were also considered, as well as state and federal legislation. The bibliographical references are used, mainly, authored by Claudio de Moura Castro, Simon Schwartzman, Maria Helena Guimarães de Castro, Sergio Tiezzi, Idalberto Chiavenato, Gustavo Gomes de Matos, Henry Mintzberg and Heloísa Lück, among others. At the end of the analysis, which revealed the existence of problems in institutional communication in this implementation process, an Educational Action Plan has been formulated and submitted, returned to school management, which proposes actions that will contribute to the improvement of institutional communication during the process of implementing education public policy, which is an adaptation of that developed by Gustavo Gomes de Matos, in his "Communication without Entanglement".

Keywords: Implementation of Education Policy. Institutional Communication. Resolução SEE nº 2017/11. School Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Um modelo de gestão	93
Figura 2: Dimensões possíveis da comunicação	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Intervalos dos níveis de proficiência do PROEB	40
Quadro 2: Fatores Intraescolares da Escola A.....	43
Quadro 3: Fatores Intraescolares da Escola B.....	44
Quadro 4: Fatores Intraescolares da Escola C.....	45
Quadro 5: Atuação dos Inspetores Escolares	55
Quadro 6: Atuação dos Diretores Escolares	58
Quadro 7: Atuação dos Especialistas Escolares.....	60
Quadro 8: Atuação dos Professores	62
Quadro 9: Composição da Base Nacional Comum	76
Quadro 10: Posicionamentos pertinentes acerca da implementação da Resolução SEE nº 2017/11	79
Quadro 11: Comunicação institucional no serviço de Inspeção Escolar	82
Quadro 12: Comunicação institucional na Gestão Escolar	84
Quadro 13: Comunicação institucional na atuação dos Especialistas.....	85
Quadro 14: Comunicação institucional aos Docentes	85
Quadro 15.1: Ações diagnósticas.....	113
Quadro 15.2: Ações diagnósticas (cont.)	114
Quadro 16.1: Ações estratégicas	117
Quadro 16.2: Ações estratégicas (cont.)	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na circunscrição da SRE.....	32
Tabela 2: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na rede estadual da SRE.....	33
Tabela 3: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na rede municipal da SRE.....	34
Tabela 4: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na rede particular da SRE.....	35
Tabela 5: Resultados obtidos pelas redes estaduais no IDEB apurados para o Ensino Médio no ano de 2011.....	36
Tabela 6: Resultados obtidos no PROEB pelas Escolas Estaduais.....	37
Tabela 7: Plano Curricular do Ensino Médio diurno da Escola A em 2012	64
Tabela 8: Plano Curricular do Ensino Médio diurno da Escola B em 2012... ..	64
Tabela 9: Plano Curricular do Ensino Médio diurno da Escola C em 2012	65
Tabela 10: Plano Curricular do Ensino Médio regular diurno.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd – Centro de Avaliação da Educação
CAPP – Centro de Aprendizagem Pró-Menor de Passos
CAT – Certificado de Avaliação de Títulos
CBC – Conteúdos Básicos Comuns
CEALE – Centro de Alfabetização e Letramento
CEB – Câmara de Educação Básica
CESEC – Centro de Educação Continuada
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica
CSC – Comunicação sem Complicação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEF – Diretoria de Ensino Fundamental
DTEC – Diretoria de Recursos Tecnológicos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIT – Formação Inicial para o Trabalho
GDP – Grupo de Desenvolvimento Profissional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSEMG – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MGS – Minas Gerais Administração e Serviços S.A.
NTE – Núcleo de Tecnologias Aplicadas à Educação
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE – Plano de Ação Educacional
PAV – Programa Acelerar para Vencer
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEAS – Programa Afetivo-Sexual

PEP – Programa de Educação Profissional
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI – Programa Educação em Tempo Integral
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SB – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEM – Superintendência de Ensino Médio
SEPLAG-MG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SIF – Superintendência de Educação Infantil e Fundamental
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 – BREVE ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PASSOS	18
1.1 – Histórico recente do Ensino Médio no Brasil	18
1.2 – Histórico recente do Ensino Médio em Minas Gerais	22
1.3 – Organização atual do Ensino Médio em Minas Gerais	25
1.4 – Caracterização das instituições pesquisadas	30
1.4.1 – Caracterização da SRE de Passos	30
1.4.2 – Critérios para a seleção das Escolas Estaduais	40
1.4.3 – Detalhamento da Escola A.....	42
1.4.4 – Detalhamento da Escola B.....	43
1.4.5 – Detalhamento da Escola C	44
1.5 – Sobre os atores escolares	45
1.5.1 – Sobre o cargo de Inspetor.....	46
1.5.2 – Sobre o cargo de Diretor	47
1.5.3 – Sobre o cargo de Especialista	49
1.5.4 – Sobre o cargo de Professor	51
1.6 – Dados colhidos em campo	52
1.6.1 – Dados das entrevistas dos Inspetores	53
1.6.2 – Dados das entrevistas dos Gestores	56
1.6.3 – Dados das entrevistas dos Especialistas	58
1.6.4 – Dados das entrevistas dos Professores.....	60
1.6.5 – Planos Curriculares adotados	63
1.7 – Considerações acerca da implementação da Resolução	66
2 – ANÁLISES POSSÍVEIS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2017/11 NA SRE DE PASSOS	69
2.1 – As questões curriculares do Ensino Médio	69
2.1.1 – Os paradigmas curriculares do Ensino Médio.....	74
2.2 – Análise da implementação da Resolução SEE nº 2017/11	82

2.3 – A direção escolar e a gestão da mudança.....	88
2.4 – As ferramentas de comunicação na literatura especializada	97
3 – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A MELHORIA DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NA SRE DE PASSOS.....	105
3.1 – Síntese dos aspectos observados durante a implementação	106
3.2 – Propostas de Medidas Saneadoras para o estudo de caso	109
3.3 – Medidas Preventivas para novos processos de implementação de políticas públicas educacionais.....	110
3.3.1 – Fase diagnóstica.....	112
3.3.2 – Fase estratégica.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	128
Questionário do Inspetor.....	128
Questionário do Gestor.....	133
Questionário do Especialista	139
Questionário do Professor	145
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	150

INTRODUÇÃO

Este estudo se dedicou a analisar como ocorreu a implementação da política pública para o Ensino Médio, vigente no Estado de Minas Gerais, em três escolas estaduais pertencentes à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Passos (SRE de Passos), observando a forma com que essas normatizações foram difundidas nos estabelecimentos de ensino para, então, propor um Plano de Ação Educacional que possibilite a melhoria na assertividade desse processo de implementação, que apresentou várias falhas na comunicação institucional.

O estudo da implementação da última reforma do Ensino Médio em Minas Gerais – a Resolução SEE nº 2017/11 – encontra-se em uma “janela de oportunidade”, uma vez que, na transição do ano letivo de 2013 para o ano letivo de 2014, o Estado de Minas Gerais irá proceder à implementação de uma nova reforma do Ensino Médio em sua rede escolar e proveito poderá ser tirado da experiência anterior, de forma a não recair nas falhas de comunicação cometidas anteriormente. Também se justifica a realização deste estudo, uma vez que outras redes de ensino mantêm certas similaridades com a rede mineira, tanto em porte, como é o caso das redes paulista, baiana e carioca¹, como em estratégias, caso da rede cearense². Portanto, a experiência mineira pode ser espelhada em medidas profícuas, considerando situações similares e dado o devido tratamento contextual.

Para este estudo investigativo, foram considerados os dados produzidos pela última avaliação sistêmica (estadual e federal) divulgada, uma vez que estes nos possibilitam sintetizar a condição de eficácia promovida nos estabelecimentos de ensino e nas redes de ensino. Também consideramos os dados de fluxo apurados no Censo Escolar para o ano de 2011, uma vez que a

¹ A 1ª, 3ª e 4ª redes de ensino considerando o porte apurado, conforme o número de matrículas por estado, no Censo Escolar do ano de 2011.

² O Ceará adota avaliações sistêmicas estaduais, aos moldes das de Minas Gerais, também coordenadas pelo CAEd da UFJF.

excelência escolar não se faz apenas pela avaliação dos dados de proficiência, mas também pela efetividade dela para o total dos alunos em idade oportuna.

Também perpassamos a normatização em vigor, uma vez que a política educacional vigente é a variável-chave deste estudo acerca da implementação de reformas curriculares. No âmbito do processo, analisamos o papel desempenhado pelo órgão regional, ponto de partida para este estudo dissertativo e foco de investigação. A percepção dos atores escolares – gestores, especialistas e professores –, foi apurada por meio de entrevista qualitativa estruturada, em três estabelecimentos de ensino da rede estadual, uma vez que a reforma curricular se realiza, em sua plenitude, na escola e na sala de aula. Para a seleção das instituições pesquisadas, tomamos por critério o desempenho de proficiência das escolas no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dentre as escolas estaduais situadas na sede da Superintendência Regional de Ensino de Passos. Foram selecionadas as duas de pior desempenho e a de melhor desempenho no ano de 2011.

O primeiro capítulo deste estudo teve por finalidade descrever ao leitor o caso sob estudo nesta dissertação. Para isso, partimos da contextualização das políticas educacionais para o Ensino Médio – com especial atenção às promulgadas a partir de 2005. Portanto, para este primeiro capítulo, as principais referências foram: Circulares, Pareceres, Resoluções, Decretos e Leis, editados tanto pela União como pelo Estado de Minas Gerais, sendo estes os embasamentos vigentes da política educacional para o Ensino Médio. Seguimos delineando as instituições pesquisadas e os atores e, por fim, apresentando os resultados da pesquisa investigativa realizada. A pesquisa foi realizada com a participação de inspetores, diretores, especialistas e professores de Português e Matemática, em coerência com o critério de escolha dos estabelecimentos visitados. Também foram levantados dados sobre as três escolas pesquisadas para caracterizá-las e sobre os planos curriculares nelas adotados, pois estes sintetizam a proposta curricular em execução.

Já no segundo capítulo, foram apresentados e discutidos escritos de autores³ que tratam de políticas e reformas, além de outros⁴ que elucidam questões ligadas à administração escolar, principalmente ao comportamento e à comunicação institucional. Pela ótica da bibliografia, analisamos o processo de implementação de políticas públicas deste estudo que, no caso, foi o de uma reforma curricular do Ensino Médio – a Resolução SEE nº 2017/11 – tomando por partida os dados da pesquisa de campo, que denunciam problemas sérios na comunicação travada entre atores escolares e instituições.

E, finalmente, no terceiro capítulo, abordamos duas vertentes de propostas, a primeira na forma de medidas saneadoras para o processo de implementação da política curricular para o Ensino Médio em vigor – a Resolução SEE nº 2017/11, agora com curto prazo de vigência – e, por outro lado, propomos um Plano de Ação Educacional – uma adaptação do proposto por Gustavo Gomes de Matos, em sua “Comunicação sem Complicação”, voltado para o ambiente empresarial – com o intuito de inserir melhorias no processo de comunicação institucional na implementação de políticas públicas educacionais na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com foco a minimizar as falhas de comunicação e engajamento, apuradas neste estudo de caso.

³ Claudio de Moura Castro, Simon Schwartzman, Maria Helena Guimarães de Castro e Sergio Tiezzi, entre outros.

⁴ Idalberto Chiavenato, Gustavo Gomes de Matos, Henry Mintzberg e Heloísa Lück, entre outros.

1 – BREVE ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PASSOS

Este primeiro capítulo tem por objetivo descrever ao leitor o caso deste estudo. Para tanto, apresentamos o desenvolvimento da recente política pública para o Ensino Médio, a Resolução SEE nº 2017/11, implementada no Estado de Minas Gerais e, mais precisamente, como essa implementação se deu nas Escolas Estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Passos.

Para tanto, este capítulo está subdividido em seções, sendo que as três seções iniciais têm a função de situar o leitor, de forma generalizada, no contexto das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, apresentando seu histórico no Brasil e em Minas Gerais e a organização atual dessa etapa final da Educação Básica estadual; na sequência, na seção quatro, são apresentados os campos limítrofes da pesquisa neste estudo de caso, ou seja, a caracterização das instituições pesquisadas. Ao final do capítulo, nas seções cinco e seis, são apresentados os atores pesquisados e os dados obtidos em campo e, na última seção, as considerações sobre os dados levantados. Fizemos opção por partir de um cenário mais genérico nas seções iniciais e ir “afunilando” a ótica do estudo de caso para as instituições e atores pesquisados, na tentativa de, dessa forma, contribuirmos com a contextualização dos dados apurados no processo de implementação de política pública, foco deste estudo, a Resolução SEE nº 2017/11.

1.1 – Histórico recente do Ensino Médio no Brasil

Para melhor entendermos a necessária reforma do Ensino Médio, pela qual atravessa a Rede Estadual de Minas Gerais, devemos, antes, vislumbrar o cenário no qual essa reforma ocorreu. Então, necessário se faz,

primeiramente, descrevermos o contexto recente do Ensino Médio no País. Para introduzirmos o assunto, Castro bem nos coloca a situação:

O Ensino Médio ficou esquecido em um desvão do ensino. Não apresenta o mesmo quadro de cataclismo do Ensino Fundamental e não tem os decibéis e a presença política do Ensino Superior. Não obstante, tem sérios problemas e os terá ainda mais espinhosos se nada for feito agora (CASTRO, 1997, p. 2).

A verdade contida nesta citação de Castro é tão real para o nosso momento quanto o era à época em que foi escrita, em 1997. A falta de arcabouço e relevo com que as autoridades educacionais tratam essa curta etapa da escolarização, que geralmente é concluída em três anos, é percebida também hoje, principalmente após a adoção de avaliações sistêmicas de proficiências nos sistemas de ensino e redes escolares, denunciando o quão falho tem sido o tratamento dado e o quão prejudicial tem sido a continuidade desse tratamento para os ingressos.

Para compreender o processo que levou o Ensino Médio à caótica situação exposta por Castro, devemos nos remeter ao embasamento legal que sustenta essa situação; para tanto, partiremos da Lei Maior, a Constituição, até desembocarmos nas regulações menores, próprias da etapa de ensino em discussão.

Na Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio é definido como sendo a seara de competência dos estados e do Distrito Federal, na forma do postulado pelo § 3º, do artigo 211: “Os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988), apesar de, no *caput* do artigo supracitado, ficar clara a competência solidária entre os entes federados, pois, conforme o legislador, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

O nível Médio é, tradicionalmente, o período de escolarização caracterizado por uma identidade ambígua e complexa, tanto no Brasil, como também assim se apresenta em outros países. Nem mesmo o Conselho Nacional de Educação faz uma definição unitária do papel a ser desempenhado por essa etapa do ensino. Constitui-se, pois, para boa parte da população que anseia pela continuidade dos seus estudos, a etapa da

Educação Básica que une o Ensino Fundamental à Educação Superior; e, para outros tantos, constitui-se na finalização de sua formação básica, seja ela em cursos profissionalizantes de nível Médio ou, simplesmente, encerrando seu percurso escolar nesta última etapa da Educação Básica. Conforme a Síntese dos Indicadores Sociais, referente a 2010, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de estudantes com idades entre 18 e 24 anos que frequentam o Ensino Superior era de 48,1%, dado melhor do que tínhamos há uma década, quando o mesmo indicador era de 22,1%.

Interessante demarcar, então, o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando de sua publicação no ano de 1996, postulou sobre a Educação Básica:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Como a Educação Básica se finda no Ensino Médio, as finalidades devem, então, se realizar, em sua plenitude, no Ensino Médio. Para tanto, o mesmo texto legal assim define essa etapa:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o legislador afirma que a finalidade do Ensino Médio não é única, mas dicotômica, oscilando, principalmente, entre a formação dos alunos e a preparação desses para o trabalho.

O conflito instalado, desde então, vem repercutindo até nossos dias e não foram poucos os fóruns e conferências que denunciaram a instabilidade

criada com essa concepção de ensino. Entre esses, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), de 2007, e a Conferência Nacional da Educação (CONAE), de 2010, nas quais as questões discutidas demonstram a preocupação com os efeitos na aprendizagem do alunado, principalmente os oriundos da educação pública, por serem estes mais susceptíveis à polarização que, por vezes, se instala nas redes públicas de ensino, ora priorizando a formação cidadã e continuidade dos estudos, ora priorizando a preparação para o trabalho e, conseqüentemente, a conclusão dos estudos em Nível Médio.

Essa ideia se comprova pela simples observação de dados; tomemos, por exemplo, o número de alunos matriculados em Minas Gerais, no Ensino Médio, conforme dados apurados no Censo Escolar do ano de 2011: a matrícula na rede estadual computava 745.763 alunos, já na rede particular o número era de 85.998 alunos, não chegando a 12% das matrículas efetivadas na rede estadual. O aluno da rede particular tem, à sua disposição, um variado leque de opções, tanto em Ensino Médio Regular, como em Ensino Médio Profissionalizante. Ao aluno da rede pública estadual, só lhe cabe, no máximo, escolher a escola onde fará a matrícula – isto quando o município não faz o Cadastro Escolar por zoneamento, pois quando o município adota essa sistemática, nem escolha de instituição escolar é possível. Não que a escolha da instituição não tenha relevância, mas não podemos desconsiderar que, dentro de uma mesma rede estadual, a organização escolar se encontra normatizada para todo o sistema.

Em termos curriculares, o Nível Médio se pautava pela Resolução CNE/CEB nº 03/98, que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) e se norteava pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN). Nessa edição das Diretrizes, o Brasil incorporava as quatro premissas definidas pela UNESCO para a educação da sociedade contemporânea, sejam elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Isto se dá num claro intuito em prol da educação para a vida em sociedade, da atividade produtiva e da experiência subjetiva. Até então, a reforma curricular, ora em curso no Brasil, tentou abarcar as prementes necessidades de preparação do discente para o uso de novas tecnologias, bem como desenvolver habilidades e competências de cunho

generalista que possam orientar o aluno na seleção de informações relevantes, numa sociedade onde o volume dessas é exponencialmente crescente. Todas essas preocupações são debatidas no Parecer CEB/CNE nº 15/98, que embasa a elaboração da Resolução Normativa supracitada.

Com a recente aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução CNE/CEB nº 02/12, a reforma curricular é atualizada para o contexto de bonança econômica, que o país tem vivido em anos recentes, onde as preocupações com a manutenção das taxas de crescimento econômico ficam explícitas no Parecer CNE/CEB nº 05/11, que embasa a edição da Resolução Normativa:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (CNE/CEB, 2011).

Durante essa remissão que historiamos das mudanças ocorridas nas políticas públicas adotadas pelo Brasil, as equipes gestoras que estiveram à frente do Estado de Minas Gerais, em anos recentes, implementaram ajustes na organização da oferta do Ensino Médio na rede estadual, como veremos a seguir, numa clara tentativa de se adaptar às mudanças de contexto ocorridas a nível federal. Então, nesta próxima seção, poderemos detalhar quais foram esses ajustes recentes na rede estadual de ensino para, então, finalmente, adentrarmos o processo de implementação destes nas escolas pertencentes à circunscrição da SRE de Passos.

1.2 – Histórico recente do Ensino Médio em Minas Gerais

O Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais tem sua organização e gestão pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

(SEE-MG). Muito embora não seja gestora isolada do sistema, dada a enormidade dessa rede⁵ e presente em todo o Estado. Nesse cenário, as influências, naturalmente, não são poucas. Caracterizando-se por ser uma instituição de especial interesse da Mídia, de empresas privadas, de prefeituras e da sociedade em geral.

A partir de 2003 e, portanto, nos últimos dez anos, a tônica da gestão mineira, então batizada de “Choque de Gestão”, tem priorizado a adoção de princípios e sistemática de racionalidade administrativa, concretizados na celebração de Acordos de Resultados e na realização periódica de avaliações de desempenho dos seus servidores, implementando uma administração gerencial, em substituição ao tradicional modelo burocrático⁶.

A contemporânea proposta para a educação tem uma concepção muito díspar da anteriormente praticada, que ficou conhecida no Estado por “Escola Sagarana”, aos moldes da escola cidadã, influenciada pelos ideais de Paulo Freire, que inovou, à época, pela readoção de Filosofia e Sociologia nos currículos de Ensino Médio, na parte diversificada do currículo, entre outras ações voltadas para a humanização curricular e incentivando o protagonismo juvenil. Esse compromisso com uma educação democrática e humanista fica delineado na publicação “Ações da Secretaria de Estado da Educação – Relatório da Gestão 1999/2002”.

Dada a mudança de paradigma administrativo – do burocrático para o gerencial – a equipe gestora que assumiu a SEE-MG em 2003 só viria a apresentar uma proposta consistente para o Nível Médio de Ensino no ano de 2006. Isto se deu com a publicação no diário oficial da Resolução SEE nº 753/06, que apresenta a organização dos estabelecimentos de ensino que viriam a fazer parte do “Projeto Escolas-Referência”. O projeto se constituía em um laboratório de implementação de políticas educacionais em pequena escala (projeto-piloto), que agrupava aproximadamente 10% das instituições de ensino de maior relevância na rede estadual (exatamente 213 escolas), colocando-as

⁵ A segunda rede estadual em porte, perdendo apenas para a rede paulista, conforme apuração anual do Censo Escolar.

⁶ Sendo que maiores detalhes podem ser obtidos na publicação intitulada “O Choque de Gestão em Minas Gerais”, de 2006, de autoria de Renata Vilhena.

como pontos de gravitação para os demais estabelecimentos e os transformando em focos de irradiação da melhoria escolar, almejada pela equipe gestora da SEE-MG, conforme expressa pelo Órgão Central nos objetivos redigidos na Resolução.

A Resolução inova, estabelecendo um plano curricular fixo para ser executado no 1º ano do Ensino Médio e estabelecendo autonomia escolar na definição da organização por áreas do conhecimento (biológicas, exatas e humanas) no 2º e no 3º anos do Ensino Médio, conforme escolha das instituições escolares. Vale ressaltar que a autonomia citada era para o estabelecimento de ensino na sua definição curricular; ao aluno a autonomia de escolha de área do conhecimento a ser cursado apenas era possível no caso de sua Escola ofertar duas ou três áreas do conhecimento e cumprir o pré-requisito de possuir aproveitamento superior a 70% em todas as disciplinas cursadas no ano anterior.

Esse molde de organização é estabelecido para todas as modalidades de Ensino Médio praticadas na Rede de Ensino de Minas, ou seja, para o Ensino Médio Regular Diurno, para o Ensino Médio Regular Noturno, para a Educação de Jovens e Adultos (a EJA, com duração de dois anos) e para o Projeto de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Médio (com duração de um ano e meio).

A Resolução ainda previa a oferta de uma segunda língua estrangeira para os ingressos na área de humanas, assim como havia previsão da oferta de, pelo menos, dois cursos na área de tecnologia para realizar a Formação Inicial para o Trabalho (FIT) dos alunos – projeto que perdurou até 2011. O FIT se caracterizava pela oferta de cursos curtos, com duração de 40h a 80h, ministrados nos laboratórios de informática das escolas estaduais, onde o aluno aprendia a utilizar *softwares* como *CAD, GIMP, Office, HTML*, etc.

O teor da Resolução SEE nº 753/06 foi ampliado, no ano subsequente, para abranger as “Escolas Associadas” do “Projeto Escolas-Referência”, que eram escolhidas pelas Escolas-Referência originais, para comporem uma ampliação deste projeto-piloto, através da Resolução SEE nº 833/06. A ampliação do número de escolas incluídas na organização prevista nessa Resolução se deu com poucas alterações relevantes à anterior, dentre

as quais vale destacar a alteração ocorrida no Ensino Médio Regular Noturno, que teve sua duração estendida para três anos e meio.

Na Resolução SEE nº 1025/07 fica definida, após dois anos, a implementação da organização escolar, gestada no “Projeto Escolas-Referência”, para todas as unidades de ensino da rede estadual que ministram o Nível Médio. Nessa etapa, voltam a figurar as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio e ocorre a diminuição em 10 minutos na duração do módulo-aula do Ensino Médio Regular Noturno e da Educação de Jovens e Adultos, reduzindo, assim, o módulo-aula de 50 minutos para 40 minutos.

A Resolução SEE nº 1025/07 foi, no ano de 2008, alterada pela Resolução SEE nº 1255/08, cuja principal diferença relevante da Resolução do ano anterior foi a necessidade de o professor de FIT se justificar, perante a direção da escola, no caso de não vir a ministrar as duas turmas de cursos de FIT, exigidas pela normatização em vigor, demonstrando uma preocupação da equipe central da SEE-MG com o repasse aos alunos das capacitações em tecnologia oferecidas aos docentes desde a implementação do projeto.

Em termos curriculares, a definição se dá pela Resolução SEE nº 666/05, que institui os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), de observação compulsória nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, das unidades de ensino da rede estadual de Minas Gerais. Nos volumes que compõem os CBC das diferentes disciplinas ficam, categoricamente, definidos os conteúdos que devem ser ministrados, obrigatoriamente, pelos docentes de cada disciplina e, no caso de cumprimento do previamente estipulado e, ainda, na ociosidade de tempo ao final do ano letivo, há a definição dos conteúdos complementares que devem ser trabalhados com os alunos. O encadeamento dos conteúdos, dentro da carga horária de cada disciplina, fica a cargo de cada professor, podendo ser por ele selecionado em observância à conveniência pedagógica.

1.3 – Organização atual do Ensino Médio em Minas Gerais

Após relembrarmos a trajetória legal do Nível Médio em Minas Gerais, iremos, nesta terceira parte, apresentar a legislação que fundamenta, hoje, a oferta do Ensino Médio na rede estadual. Desta forma, passaremos à observação das regulações que estão sendo implementadas nas Escolas Estaduais, objeto do nosso caso.

A atual organização das Escolas de Ensino Médio em Minas Gerais é dada por duas Resoluções da SEE-MG, a Resolução SEE nº 2017/11⁷ e a Resolução SEE nº 2030/12⁸. Essa duplicidade de orientação legal justifica-se, dada a existência de um pequeno grupo de estabelecimentos de Ensino Médio (onze ao todo) que estão sendo utilizados como laboratório de uma nova organização curricular pela Secretaria, no Projeto “Reinventando o Ensino Médio”. Todas essas são escolas da Regional Norte de Belo Horizonte, na circunscrição da Superintendência Regional de Ensino “Metropolitana B”. A proposta para essas unidades é normatizada pela Resolução SEE nº 2030/12, que será estudada atentamente ao final deste capítulo. As demais escolas da Rede têm sua organização dada pela Resolução SEE nº 2017/11.

A organização curricular instituída nessa Resolução vem extinguir a organização por áreas de conhecimento, proposta pelas legislações anteriores, garantindo apenas a terminalidade nesse antigo modelo de plano curricular priorizado em áreas do conhecimento – ciências da natureza, ciências humanas, ciências exatas – aos alunos que se encontram matriculados no 3º ano do Ensino Médio em 2012. Fica também encerrado o Projeto de Aceleração da Aprendizagem no Ensino Médio, bem como as atividades de Formação Inicial para o Trabalho. Então, restou a essa nova legislação organizar o Ensino Médio nas modalidades de Ensino Médio Regular Diurno, Ensino Médio Regular Noturno e na Educação de Jovens e Adultos.

A proposta é de uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino no Nível Médio, primando pelo que se segue no art. 3º:

⁷ Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação.

⁸ Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

I – no 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC, definidos pela Resolução SEE nº 666, de 08 de abril de 2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme especificado no ANEXO II desta Resolução (SEE-MG, 2011);

Este inciso cita a Resolução SEE nº 666/05, portanto, apesar da atual Resolução revogar o disposto nas Resoluções SEE nº 1025/07 e nº 1255/08, mantém em vigor a Resolução SEE nº 666/05, que torna obrigatória a observância dos CBC. Sendo assim, permanece categoricamente definido o conteúdo que compõe o currículo escolar. Nesse inciso, também são frisados a demanda das DCN e a inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna. Importante salientar que, na coleção de volumes dos CBC, apenas a Língua Inglesa é contemplada.

O Anexo II da Resolução informa o plano curricular para o 1º ano, definindo como serão atribuídos todos os 25 módulos-aula que compõem a jornada semanal dos alunos do Ensino Médio Regular, tanto diurno como noturno, e os 20 módulos-aula que integram a jornada semanal dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda, no art. 3º:

II – no 2º ano e 3º ano, a organização, por opção da escola, conforme especificado no ANEXO III desta Resolução, garantindo-se a oferta de 10 disciplinas/componentes curriculares;

III – obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em todos os anos, de pelo menos um módulo-aula semanal dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia;

IV – obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular, em todos os anos, de dois módulos-aula semanais da disciplina/componente curricular Educação Física, e de um módulo-aula semanal na educação de jovens e adultos (EJA);

V – obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular, em todos os anos, de quatro módulos-aula semanais de cada disciplina/componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática e de três módulos-aula semanais, para cada um desses componentes curriculares na educação de jovens e adultos (EJA) (SEE-MG, 2011);

O inciso II limita a composição do currículo, no 2º e no 3º anos, em dez disciplinas. Podem o estabelecimento de ensino defini-las conforme a

conveniência pedagógica e o perfil da clientela atendida, apesar de que há a reserva de módulos-aula para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Sociologia e Filosofia, conforme o anexo III da Resolução; dessa forma, a organização curricular proposta confirma a necessidade dessa reserva, que, em certa medida, vem atender legislações anteriores, que demarcavam a obrigatoriedade da oferta de alguns conteúdos, em todos os anos do Ensino Médio.

VI – obrigatoriedade de inclusão no currículo do ensino médio, da disciplina/ componente curricular Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno, no horário regular de aula, conforme estabelecido na Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (MINAS GERAIS, 2011).

Na Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais, a execução da Lei Federal que determina a inclusão da Língua Espanhola se fez nesse inciso, mas depois de uma observação atenta dos anexos da Resolução, percebe-se que a Língua Espanhola está sendo contemplada apenas na organização curricular para o 1º ano, como uma disciplina optativa para os alunos, não havendo previsão de sua oferta no 2º e 3º anos do Ensino Médio. Essa oferta só se viabiliza, ao longo de todo o currículo, caso o estabelecimento de ensino opte pelo Espanhol como a Língua Estrangeira Moderna constante nos módulos-aula do plano curricular, caso em que passa a Língua Inglesa a não ser ofertada.

O último inciso (VII) determina que “na organização curricular deve-se adotar, sempre que possível, a sistemática de aula geminada”. Isto se fez necessário a partir da divulgação de um dado estatístico em que o Banco Mundial constata que somente 66% do tempo das aulas são efetivamente utilizados para o ensino. Dada a grande diferença entre a duração quantificada do tempo de aula nas escolas brasileiras e a duração de aula efetivamente produtiva, a SEE-MG solicita aos estabelecimentos de ensino a aplicação da sistemática de aulas geminadas, sempre que possível, numa tentativa de obter um melhor aproveitamento da carga horária dos alunos.

Contraditoriamente, a Resolução prevê a possibilidade de as unidades de ensino, no uso de sua autonomia, reduzirem em dez minutos a duração do módulo-aula, no turno noturno. Essa redução deve ser

compensada com atividades complementares, orientadas pelos docentes, mas não realizadas presencialmente (deveres de casa, pesquisas, projetos, etc.).

Também é colocada como norma para a rede estadual, que a matrícula do aluno em idade regular para o Nível Médio, deverá ocorrer, preferencialmente, no período diurno. O Ensino Médio ofertado no período noturno apresenta dados de frequência e desempenho inferiores aos do diurno, principalmente nos números apurados no Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), uma das três avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Essa avaliação é realizada duas vezes durante o primeiro ano do Ensino Médio: uma quando do ingresso do aluno, com caráter diagnóstico, e uma ao fim do primeiro ano, de caráter formativo, apontando quais foram os ganhos obtidos em um ano de escolarização. Dados relativos a essa avaliação serão apresentados no próximo capítulo.

A SEE-MG manteve em funcionamento, paralelo ao restante da rede estadual, um projeto-piloto com onze escolas da Regional Norte de Belo Horizonte (Metropolitana C), que estão participando do projeto batizado de “Reinventando o Ensino Médio”, a partir de 2012. Esse piloto teve sua organização dada pela Resolução SEE nº 2030/12, que, como poderá ser observado, difere bastante quanto às expectativas educacionais, em termos de proposta, para o Ensino Médio. O projeto-piloto foi estendido para, aproximadamente, 130 escolas de Ensino Médio no ano de 2013, sendo duas escolas participantes na jurisdição da SRE de Passos.

Essa Resolução tem sua implementação gradativa nas escolas, iniciando com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, em seu primeiro ano de funcionamento; no próximo ano o plano curricular da Resolução acompanha os alunos para o 2º ano do Ensino Médio; e, ao final de três anos, é implementada no 3º ano do Ensino Médio, acompanhando o percurso escolar dos ingressos e garantindo a terminalidade aos que já estavam no percurso escolar, sob a organização da Resolução anterior.

Para os ingressos no 1º ano, o projeto prevê uma proposta curricular de 30 módulos-aula semanais, sendo que 20 módulos são para o cumprimento dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) previstos na Resolução SEE nº 666/05, e os outros 10 módulos são direcionados para gerar competências e

habilidades nas áreas de empregabilidade, que, para 2012, foram definidas em Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Turismo.

O percurso nas áreas de empregabilidade é definido pelos alunos, em um seminário, que ocorre no início do 1º ano, onde os discentes optam por uma das áreas de empregabilidade. O seminário deve ser promovido pelo Coordenador do Projeto em cada escola, cargo criado pela Resolução, para atendimento ao Projeto. Em termos administrativos, caracteriza-se pela concessão de uma função gratificada de vice-diretor.

Sendo assim, em Minas Gerais, a carga horária do Ensino Médio nas escolas integrantes do Projeto “Reinventando o Ensino Médio” saltou de 2.500 horas totais para 3.000 horas.

Após esta sucinta apresentação dos parâmetros legais que balizam o Ensino Médio em Minas Gerais, passamos, doravante, ao estudo das instituições participantes da pesquisa de campo e de como elas se portaram frente às mudanças legais implementadas.

1.4 – Caracterização das instituições pesquisadas

O campo de pesquisa deste estudo dissertativo foi a SRE de Passos – repartição pública regional, de nível tático, da SEE-MG, à qual as escolas estaduais devem subordinação – e três estabelecimentos de ensino – cujos critérios de seleção serão apontados no decorrer do texto. Antes de abordarmos os resultados da pesquisa de campo, devemos caracterizar essas instituições para que os resultados não sejam desvinculados do meio que os produziu.

1.4.1 – Caracterização da SRE de Passos

Esta pesquisa de implementação de política pública educacional se restringe à área de atuação da SRE de Passos. Portanto, necessário se faz caracterizar a área de jurisdição administrativa objeto desta pesquisa.

A SRE de Passos é uma repartição pública fundada em 09 de novembro de 1970, com sua sede administrativa no município de Passos (MG). Conta hoje com dezesseis municípios do sul de Minas Gerais sob sua jurisdição: Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Capitólio, Carmo do Rio Claro, Córrego Fundo, Delfinópolis, Doloresópolis, Formiga, Fortaleza de Minas, Passos, Pimenta, Piumhi, São João Batista do Gloria, São José da Barra, São Roque de Minas e Vargem Bonita. Dentro dessa área geopolítica, coordena 52 escolas estaduais, 119 escolas municipais e 60 escolas particulares.

Os estabelecimentos da rede estadual atuam na oferta de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional – nas modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre essas, possui uma unidade que atua ofertando educação no Sistema Prisional e quatro unidades que atuam somente ofertando educação supletiva a adultos, os Centros de Educação Continuada (CESEC).

As Redes Municipais jurisdicionadas à SRE de Passos não adotaram sistemas próprios de ensino, não possuindo, portanto, Conselhos Municipais que detenham competência normativa, conforme previsto no parágrafo único, do artigo 11, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Adotam, então, as orientações emanadas pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e, no que lhe couber, as emanações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Os números de alunos atendidos pela rede pública e privada de ensino, nos dezesseis municípios da SRE de Passos, no ano de 2012, estão totalizados na tabela que se segue:

Tabela 1: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na circunscrição da SRE

MUNICÍPIOS	ESTADUAL			MUNICIPAL			PARTICULAR		
	Nº ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS	Nº ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS	Nº ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS
ALPINÓPOLIS	03	64	2537	08	75	1266	05	43	691
BOM J. DA PENHA	01	16	463	02	21	477			
CAPITÓLIO	02	42	1280	09	33	562	01	30	30
CARMO R. CLARO	05	79	2368	07	84	1470	05	50	622
CÓRREGO FUNDO	01	13	391	03	39	738			
DELFINÓPOLIS	01	25	633	07	42	862	03	12	130
DORESÓPOLIS	01	03	55	03	17	288			
FORMIGA	09	216	7146	24	257	5310	13	120	2272
FORT. DE MINAS	01	14	383	03	24	430			
PASSOS	17	411	12613	21	347	7263	21	210	4333
PIMENTA	01	24	709	03	44	740	02	04	129
PIUMHI	04	92	3668	13	128	2677	09	76	1462
SÃO J. B. GLÓRIA	01	24	827	03	36	708			
SÃO J. DA BARRA	02	46	1340	05	35	608			
SÃO R. DE MINAS	02	30	625	04	42	605	01	13	125
VARGEM BONITA	01	03	65	04	27	394			
TOTAL GERAL	52	1102	35103	119	1251	24398	60	528	9794

Fonte dos dados: Censo Escolar / Inep (2012)

Os dados censitários da rede estadual de ensino são detalhados à frente, na próxima planilha. A observação atenta destes é importante para este estudo, uma vez que demonstram o porte e a abrangência da parte da rede pesquisada neste trabalho.

Tabela 2: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na rede estadual da SRE

Municípios	N.º de Escolas	Ensino Fundamental		Ensino Médio		CESEC – EJA – PAV – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		TOTAL	
		T*	A†	T*	A†	T*	A†	T*	A†
ALPINÓPOLIS	03	40	1306	20	770	04	461	64	2537
BOM JESUS DA PENHA	01	09	260	06	175	01	28	16	463
CAPITÓLIO	02	28	798	11	387	03	95	42	1280
CARMO DO RIO CLARO	05	47	1308	26	799	06	261	79	2368
CÓRREGO FUNDO	01	07	203	05	168	01	20	13	391
DELFINÓPOLIS	01	11	329	12	258	02	46	25	633
DORESÓPOLIS	01			03	55			03	55
FORMIGA	09	101	3018	74	2473	41	1655	216	7146
FORTALEZA DE MINAS	01	08	213	06	170			14	383
PASSOS	17	251	6972	113	3820	47	1821	411	12613
PIMENTA	01	14	414	08	241	02	54	24	709
PIUMHI	04	53	1736	27	1079	12	853	92	3668
SÃO JOÃO BATISTA GLÓRIA	01	15	489	09	338			24	827
SÃO JOSÉ DA BARRA	02	20	508	12	349	14	483	46	1340
SÃO ROQUE DE MINAS	02	15	350	15	275			30	625
VARGEM BONITA	01			03	65			03	65
TOTAL	52	619	17904	350	11422	133	5777	1102	35103

Legenda:
 (*) número de turmas;
 (†) número de alunos.

Fonte dos dados: Censo Escolar / Inep (2012)

Além do atendimento à rede estadual de ensino, a SRE presta inspeção escolar e realiza orientação pedagógica nas redes municipais. Para as cidades que compõem a circunscrição da SRE de Passos, o Censo Escolar do ano de 2012 apurou os seguintes dados, considerando a etapa de escolarização ofertada:

Tabela 3: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na rede municipal da SRE

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS E CRECHES	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL		EJA		TOTAL	
		CRECHE		PRÉ-ESCOLAR		T*	A†	T*	A†	T*	A†
		T*	A†	T*	A†						
ALPINÓPOLIS	08			19	334	55	916	01	16	75	1266
BOM JESUS DA PENHA	02	04	111	04	94	13	272			21	477
CAPITÓLIO	09	06	123	11	202	16	237			33	562
CARMO DO RIO CLARO	07	02	10	22	429	60	1031			84	1470
CÓRREGO FUNDO	03	05	61	08	146	26	531			39	738
DELFINÓPOLIS	07			08	159	33	691	01	12	42	862
DORESÓPOLIS	03	03	29	02	30	12	229			17	288
FORMIGA	24	34	635	48	1006	170	3629	05	40	257	5310
FORTALEZA DE MINAS	03	02	28	04	95	17	299	01	08	24	430
PASSOS	21	22	366	97	2022	222	4810	06	65	347	7263
PIMENTA	03			12	181	32	559			44	740
PIUMHI	13	20	311	28	614	78	1710	02	42	128	2677
SÃO JOÃO BATISTA GLÓRIA	03	06	111	08	145	22	452			36	708
SÃO JOSÉ DA BARRA	05			10	189	25	419			35	608
SÃO ROQUE DE MINAS	04	03	39	09	121	29	439	01	06	42	605
VARGEM BONITA	04	02	53	06	61	19	280			27	394
TOTAL	119	109	1877	296	5828	829	16504	17	189	1251	24398

Legenda:
 (*) número de turmas;
 (†) número de alunos.

Fonte dos dados: Censo Escolar / Inep (2012)

Para a rede particular de ensino, a SRE de Passos presta atendimento de inspeção escolar nos estabelecimentos autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. Os dados censitários da rede particular estão mais bem detalhados na próxima tabela, considerando a etapa de escolaridade ofertada:

Tabela 4: Quantitativo de escolas, turmas e alunos na rede particular da SRE

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		APAE/ESPECIAL	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		TOTAL	
		CRECHE		PRÉ-ESCOLAR										
		T*	A†	T*	A†									
ALPINÓPOLIS	05	10	180	08	103	19	247	06	98	63			43	691
BOM JESUS DA PENHA														
CAPITÓLIO	01									30				30
CARMO DO RIO CLARO	05	15	158	05	53	24	236	06	82	93			50	622
CÓRREGO FUNDO														
DELFINÓPOLIS	03	12	130										12	130
DORESÓPOLIS														
FORMIGA	13	25	224	21	285	56	1093	13	386	148	05	136	120	2272
FORTALEZA DE MINAS														
PASSOS	21	43	705	26	384	80	1598	21	596	77	40	973	210	4333
PIMENTA	02	04	65							64			04	129
PIUMHI	09	19	201	07	98	31	557	12	318	105	07	183	76	1462
S. JOÃO BTA DO GLÓRIA														
SÃO JOSÉ DA BARRA														
SÃO ROQUE DE MINAS	01	01	08	02	20	07	71	03	26				13	125
VARGEM BONITA														
TOTAL	60	129	129	69	943	217	3802	61	1506	580	52	1292	528	9794

Legenda:
 (*) número de turmas;
 (†) número de alunos.

Fonte dos dados: Censo Escolar / Inep (2012)

Apesar da importância de se observar os quantitativos – uma vez que esses dão uma ideia da enorme da responsabilidade imbuída às repartições públicas que coordenam as redes de ensino – esses não têm mais tanto sentido apartados de outros fatores situacionais, como, a exemplo, a qualidade com que o serviço é prestado à população.

Na atual discussão sobre qualidade, as avaliações sistêmicas têm ganhado centralidade. Elas vêm a reboque de uma reforma mais geral do Estado e se apoiam no princípio de *accountability*, aportuguesado como responsabilização. Esse princípio trata da obrigação dos órgãos

governamentais de prestarem contas à população dos resultados obtidos com a aplicação de seus recursos.

Em Minas Gerais, duas dessas avaliações têm sido geralmente observadas, a Prova Brasil – considerada para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

A importante medida de proficiência, realizada pela União, e amplamente divulgada nos meios de comunicação, chama-se IDEB e é promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa avaliação tem seus resultados divulgados bianualmente e considera a proficiência obtida pelos alunos na aplicação dos testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os dados de fluxo levantados pelo Censo Escolar. O resultado do IDEB para o Ensino Médio não é apurado por unidade escolar ou município, sendo divulgado somente o resultado obtido por ente federado. O resultado é apresentado de forma padronizada, sendo que o índice tem uma variação de 0 a 10. A tabela seguinte apresenta um comparativo do índice do IDEB obtido pelos Estados na avaliação de 2011, considerando somente as redes estaduais, com destaque para o resultado obtido por Minas Gerais:

Tabela 5: Resultados obtidos pelas redes estaduais no IDEB apurados para o Ensino Médio no ano de 2011

Estado	Fluxo	SAEB	IDEB
Acre	0,82	4,06	3,3
Alagoas	0,72	3,60	2,6
Amapá	0,74	4,02	3,0
Amazonas	0,84	4,06	3,4
Bahia	0,75	3,96	3,0
Ceará	0,83	4,06	3,4
Distrito Federal	0,69	4,55	3,1
Espírito Santo	0,75	4,38	3,3
Goiás	0,83	4,37	3,6
Maranhão	0,79	3,76	3,0
Mato Grosso	0,73	4,22	3,1
Mato Grosso do Sul	0,73	4,87	3,5
Minas Gerais	0,79	4,66	3,7
Pará	0,74	3,74	2,8
Paraíba	0,76	3,86	2,9
Paraná	0,83	4,46	3,7

Pernambuco	0,81	3,87	3,1
Piauí	0,77	3,83	2,9
Rio de Janeiro	0,73	4,37	3,2
Rio Grande do Norte	0,73	3,88	2,8
Rio Grande do Sul	0,72	4,80	3,4
Rondônia	0,74	4,50	3,3
Roraima	0,82	4,26	3,5
Santa Catarina	0,84	4,75	4,0
São Paulo	0,84	4,62	3,9
Sergipe	0,74	3,89	2,9
Tocantins	0,84	4,15	3,5
Brasil	0,78	4,32	3,4

Fonte: Portal Ideb / Meritt Informação Educacional (2011)

As escolas das redes municipais e estadual da SRE Passos participam, também, da aplicação das provas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), coordenada pela SEE-MG e realizado pelo Centro de Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esta avaliação apura a proficiência dos alunos em Português e Matemática, três vezes ao longo da Educação Básica – sendo aplicada aos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio – sendo que os resultados de cada uma dessas avaliações nas escolas estaduais, da jurisdição da SRE de Passos, são apresentados a seguir:

Tabela 6: Resultados obtidos no PROEB pelas Escolas Estaduais⁹

Escola	5º ano do Fundamental		9º ano do Fundamental		3º ano do Médio	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Escola 1	215,93	256,43	272,73	284,77	296,82	321,3
Escola 2			250,2	263,45	261,54	291,13
Escola 3			261,51	271,83	295,24	316,69
Escola 4			258,36	289,24	288,25	317,48
Escola 5	229,04	258,97				
Escola 6	219,91	238,96				

⁹ A tabela teve os nomes reais dos estabelecimentos de ensino suprimidos para resguardar a identidade das escolas participantes da pesquisa de campo deste estudo.

Escola 7	204,03	234,52				
Escola 8			249,24	256,88	258,07	280,44
Escola 9	233,13	262,22	247,82	260,98		
Escola 10			246,79	260,77	290	308,87
Escola 11			261,73	301,94	268,23	289,19
Escola 12					285,88	313,37
Escola 13			271,24	284,44	295,27	317,5
Escola 14			271,48			288,86
Escola 15	232,59	258,21	271,62	280,18		
Escola 16	214,12	237,01	251,55	276,45		
Escola 17	232,06	261,1	273,89	301,49	284,05	328,87
Escola 18	215,69	232,18	257,08	275,06	250,46	266,31
Escola 19	225,34	247,43	267,39	272,03	291,38	302,58
Escola 20			259,53	313,79	277,78	316,05
Escola 21			253,42	253,5	259,01	282,1
Escola 22			240,44	258,48	271,1	284,7
Escola 23			271,93	283,85	282,59	295,3
Escola 24			264,13	270,92	288,58	299,61
Escola 25			248,46	266,48	266,82	287,9
Escola 26	253,53	269,56	305,55	313,25	332,16	345,48
Escola 27	201,82	230,14	259,36	267,69		
Escola 28	205,25	228,49	245,38	252,32	286,05	279,39
Escola 29	200,21	223,58	235,62	246,45	257,78	258,46
Escola 30	213,28	226,91	244,62	263,06		
Escola 31	235,32	247,78				
Escola 32	202,52	214,85	227,9	232,61		
Escola 33	192,86	221,43				
Escola	226,66	260,04	260,88	288,22	269,62	290,73

34						
Escola 35	201,29	227,4	262,71	240,3	251,64	259,44
Escola 36	198,28	221,43	239,52	263,67		
Escola 37			283,04	304,06	299,84	316,23
Escola 38			247,32	256,1	282,33	292,9
Escola 39			268,6	286,46	276,25	283,71
Escola 40	195,08	215,97				
Escola 41			267,64	279,9	264,4	306,9
Escola 42			259,96	263,31	273,74	301,43
Escola 43	238,84	248,83	253,69	282,59	266,13	302,7
Escola 44			269,39	272,64	229,76	250,17
Escola 45			251,62	274,87	270,56	294,55
Escola 46					273,38	280,36
Totais						
SRE de Passos	218,37	243,16	259,51	274,63	277,71	297,04
Estado de Minas Gerais	214,42	232,93	253,88	264,02	271,45	284,77

Fonte: CAEd/UFJF (2011)

Em todas as avaliações do PROEB, aplicadas no ano de 2011, a SRE de Passos atingiu proficiência superior às obtidas pelo Estado de Minas Gerais, apesar de alguns dos estabelecimentos sob sua jurisdição não terem obtido tão bom resultado.

A escala adotada para a medida de proficiência dos alunos no PROEB varia de 0 a 500, sendo que o CAEd define os seguintes padrões de desempenho na escala de proficiência para o Ensino Médio:

Quadro 1: Intervalos dos níveis de proficiência do PROEB

Disciplina	Nível de desempenho	Intervalo
Matemática	Baixo	Até 300
	Intermediário	De 300 a 375
	Recomendado	Acima de 375
Língua Portuguesa	Baixo	Até 250
	Intermediário	De 250 a 300
	Recomendado	Acima de 300

Fonte: CAEd/UFJF (2011)

Os resultados divulgados são as medidas para cada uma das unidades escolares avaliadas (municipais ou estaduais), para cada um dos municípios mineiros participantes, para cada uma das 47 SRE's do Estado e para a SEE-MG.

Para realizar o atendimento à demanda regional, a SRE de Passos conta com 84 servidores, entre efetivos e efetivados, lotados nas carreiras da SEE-MG, 11 analistas pedagógicos contratados pela Fundação Renato Azeredo e 06 servidores contratados pela MGS – Minas Gerais Administração e Serviços S. A. – sociedade de capital público fechado, ligado à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG-MG). Estes servidores estão divididos em três diretorias para atendimento ao público: a Diretoria Educacional, a Diretoria de Administração e Finanças e a Diretoria de Pessoal. Além dessas três diretorias, existem alguns servidores lotados no Gabinete da Superintendente e respectiva assessoria.

1.4.2 – Critérios para a seleção das Escolas Estaduais

As escolas estaduais pesquisadas estão todas localizadas na sede, o município de Passos. Adotamos este critério para minimizar o possível efeito da distância, da dificuldade de acesso, de comunicação telefônica e por dados que poderia haver nos resultados da pesquisa de campo, caso fossem considerados outros municípios circunvizinhos. Sendo assim, das 52 escolas estaduais, restaram 17 escolas, que estão localizadas em Passos.

O critério para a seleção dos estabelecimentos foi, primeiramente e logicamente, ministrar Ensino Médio, política pública objeto do estudo. Então, das 17 escolas estaduais localizadas em Passos, permanecemos com 10 escolas como opção.

A partir daí, optamos por considerar como critério para seleção dos estabelecimentos escolares a serem pesquisados as diferenças existentes entre as instituições de ensino captadas pela avaliação sistêmica. O PROEB é aplicado, censitariamente, aos alunos da rede estadual, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, todos os anos, sendo que, no Ensino Médio, os respondentes são os alunos que estão concluindo o terceiro ano. O resultado obtido não é uniforme, sendo assim, selecionamos as escolas com menor proficiência, do município de Passos, e as com maior proficiência, na aplicação do PROEB do ano de 2011.

A escolha da escola estadual de menor proficiência do Município de Passos, no PROEB aplicado em 2011, aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a filtragem dos dados apontou para a Escola A, em Língua Portuguesa e para a Escola B, em Matemática. Sendo assim, as duas escolas foram selecionadas como campo de pesquisa.

No outro extremo, ao filtrar os dados, a escola que encabeça essa listagem é o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Esses Colégios Militares têm suas especificidades, dentro da rede, diferindo dos demais estabelecimentos, uma vez que têm seu quadro definido por concurso público específico e provimento por servidores civis da Polícia Militar de Minas Gerais, com vencimentos acima dos praticados pela Secretaria de Estado de Educação. As vagas no estabelecimento são destinadas, primeiramente, aos filhos dos Militares e as demais vagas, sorteadas a pleiteantes. Têm autorização administrativa para a adoção de sistema de ensino privado, atualmente conveniado ao Sistema COC de Ensino. Adotam as Resoluções da SEE-MG apenas no que lhes couber, entre outras tantas diferenças. Portanto, por não compartilharem a realidade vivida pelas escolas estaduais, a escolha não recaiu nessa instituição.

A Escola Estadual, que a partir daqui será intitulada de Escola C, detém, no ano de 2011, a segunda colocação no município de Passos no PROEB, aplicado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, tanto em Língua Portuguesa, como em Matemática.

Portanto, definimos três escolas, pertencentes ao município de Passos, sede da SRE, para a pesquisa de campo deste trabalho dissertativo. Na próxima parte deste capítulo, detalharemos as escolas selecionadas e,

após, serão apresentadas as observações obtidas nas entrevistas dos Inspectores Escolares que acompanham as atividades nessas escolas, e as entrevistas dos profissionais que atuam nas três instituições escolares pesquisadas.

Adotamos o seguinte critério de escolha dos profissionais das escolas: da equipe gestora, selecionamos o Diretor Escolar e um especialista que acompanha o Ensino Médio; da equipe docente, selecionamos dois professores que atuem no Ensino Médio e que lecionem Português ou Matemática – disciplinas avaliadas no PROEB e critério para seleção das instituições.

1.4.3 – Detalhamento da Escola A

A Escola A atendeu, em 2012, a 535 alunos (dado final do Censo Escolar / 2012), matriculados em 12 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, 07 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental Regular e 03 turmas do Ensino Médio Regular. A Escola teve 248 alunos atendidos em 05 turmas, no contraturno, com Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI).

A Instituição conta com 27 professores entre efetivos, efetivados, designados, praticamente todos possuem licenciatura plena. Além destes, a Escola conta com colaboradores da comunidade para realizar o Projeto de Tempo Integral aos alunos. A equipe escolar é coordenada pela Diretora e uma Vice-diretora. Conta com biblioteca escolar, quadra esportiva coberta, salão de reuniões, sala multimídia e laboratório de informática.

Está localizada no Bairro Belo Horizonte, próximo ao *campus* da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), atendendo, em sua maioria, a alunos de classe baixa e, aproximadamente, 10% de alunos de classe média (conforme informação da Direção Escolar). Esses alunos são oriundos dos Bairros Belo Horizonte, Vila Rica, Serra das Brisas e Novo Horizonte (Patrimônio), sendo, este último, a maior favela da cidade.

Vários alunos, todos em situação de vulnerabilidade social, são transportados de outros pontos da cidade para esse estabelecimento de ensino, uma vez que essa Escola é a parceira do Centro de Aprendizagem Pró-

Menor de Passos (CAPP)¹⁰ para atendimento dos alunos do PROETI. Além desse projeto, a Escola participa do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, da SEE-MG, e Mais Educação, do MEC.

No levantamento do CAEd para o nível socioeconômico da clientela atendida, durante o PROEB de 2010, o índice apurado nessa instituição foi de 7,1 (o intervalo desse índice é de 0 a 10, sendo 10 a situação mais favorável), o mais baixo dentre os estabelecimentos pesquisados neste estudo.

No ano anterior, 2009, quando da realização do PROEB, a Escola também teve o seu índice socioeconômico extraescolar apurado, sendo que, naquele ano, a metodologia adotada foi centrada na média do Estado de Minas Gerais que, na escala, representava o valor 100. Dessa forma, as instituições escolares poderiam estar acima ou abaixo desse valor.

Nessa metodologia, a Escola A obteve o valor de 105,1, colocando-a acima do Estado, mas, mesmo assim, aquém das médias obtidas pela maioria das instituições de ensino da cidade de Passos, que, por se tratar de município da região Sul de Minas é, tradicionalmente, mais favorecida no desenvolvimento socioeconômico que a maioria das regiões do Estado.

Também foram arguidos fatores intraescolares, que focavam o manejo de sala. Nessas questões a Escola teve os seguintes resultados (representados pelo destaque no quadro):

Quadro 2: Fatores Intraescolares da Escola A

Indicador	Nível Observado		
Clima da Sala de Aula	Negativo	Intermediário	Positivo
Dedicação Docente	Baixo	Intermediária	Alta
Conhecimento dos Docentes	Baixo	Intermediário	Alto

Fonte: CAEd/UFJF (2009)

1.4.4 – Detalhamento da Escola B

Em 2012, a Escola B teve um total de 908 alunos matriculados (dado final do Censo Escolar / 2012) em 09 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, 12 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental

¹⁰ Associação, sem fins lucrativos, de amparo a crianças e adolescentes, sediada em Passos.

Regular e 10 turmas do Ensino Médio Regular. O Estabelecimento atendeu, ainda, 50 alunos durante o contraturno, com 02 turmas de PROETI. A equipe docente da Escola é composta por 40 professores entre efetivos, efetivados e designados, sendo que alguns destes não possuem licenciatura plena. A equipe é gerenciada pela Diretora e uma Vice-diretora, contando ainda com alguns voluntários que atuam no projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. Além desses dois projetos da SEE-MG, a Escola participa do projeto Mais Educação, do MEC.

Sua rede física conta com refeitório, biblioteca escolar, quadra esportiva, sala de multimídia e laboratório de informática. Está localizada no Bairro Cohab II, na periferia da cidade, atendendo a alunos de classe baixa e de classe média, oriundos das cinco Cohab's da região da Penha (I, II, III, IV e V). Sua clientela apresentou 7,5 de índice socioeconômico, levantado pelo CAEd, durante o PROEB de 2010.

No ano de 2009, o mesmo índice apurado para esse estabelecimento de ensino foi de 113,6 – sendo 100 o índice de Minas Gerais.

Nos critérios intraescolares, a Escola A obteve os seguintes indicadores (representados pelo destaque no quadro):

Quadro 3: Fatores Intraescolares da Escola B

Indicador	Nível Observado		
	Negativo	Intermediário	Positivo
Clima da Sala de Aula	Negativo	Intermediário	Positivo
Dedicação Docente	Baixo	Intermediária	Alta
Conhecimento dos Docentes	Baixo	Intermediário	Alto

Fonte: CAEd/UFJF (2009)

1.4.5 – Detalhamento da Escola C

No ano passado, a Escola C contou com 1.342 alunos matriculados (dado final do Censo Escolar / 2012). A Escola possui 24 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 23 turmas na modalidade Regular e uma 01 turma na modalidade EJA; 12 turmas de Ensino Médio, sendo 11 turmas na modalidade Regular e 01 turma na modalidade EJA; 05 turmas do Curso Normal em nível Médio e 01 turma do Curso Técnico em Informática. Para atender aos alunos matriculados, a Instituição conta com uma equipe de 57

docentes entre efetivos, efetivados e designados, sendo que praticamente todos possuem habilitação. A equipe é coordenada pelo Diretor Escolar e dois Vice-diretores.

A rede física da instituição se encontra em boas condições de uso, possuindo refeitório, biblioteca escolar, quadra esportiva, sala de multimídia, laboratórios de informática e de ciências.

Está localizada no Bairro Canjeranus, situado próximo à região central da cidade, atendendo, em sua maioria, a alunos de famílias de classe média e alguns alunos de classe baixa (aproximadamente 30%, conforme informação da Direção Escolar), oriundos dos Bairros Jardim Polivalente, Centro, Parque da Estação, Carmelo, Canjeranus e Santa Luzia. Essa clientela refletiu em um índice de nível socioeconômico de 8,7, conforme apurado pelo CAEd, no PROEB de 2010.

No ano de 2009, na apuração do índice socioeconômico, o estabelecimento recebeu uma das maiores notas do município, com 130,4. Esse valor é reflexo da clientela mais abastada que a instituição atende.

Nos critérios intraclasse, a instituição foi mais bem avaliada que as duas anteriores, recebendo os seguintes conceitos, conforme os destaques:

Quadro 4: Fatores Intraescolares da Escola C

Indicador	Nível Observado		
	Negativo	Intermediário	Positivo
Clima da Sala de Aula		Intermediário	Positivo
Dedicação Docente	Baixo	Intermediária	Alta
Conhecimento dos Docentes	Baixo	Intermediário	Alto

Fonte: CAEd/UFJF (2009)

1.5 – Sobre os atores escolares

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de entrevistas, seguindo um roteiro de questionário estruturado, com questões abertas. Os modelos de questionários utilizados estão nos anexos deste trabalho dissertativo. Tivemos por intencionalidade captar, nas entrevistas, o perfil do respondente e o domínio do mesmo acerca da política pública educacional do

Ensino Médio atualmente implementada na rede estadual de ensino. Para tanto, foram ouvidos inspetores escolares da SRE de Passos, gestores, especialistas e professores das três escolas pesquisadas. Os nomes dos respondentes serão substituídos por letras, quando necessário, preservando, assim, a identidade dos participantes da pesquisa. A escolha das letras é coincidente com a denominação adotada para as escolas estaduais, sendo assim, por exemplo, o Professor C2 é docente na Escola C, ou, o Inspetor A atende a Escola A. Para os professores, além da substituição do nome por uma letra (A, B ou C), também é utilizado um número (1 ou 2), uma vez que foram entrevistados dois professores em cada escola, um de Matemática e outro de Português, do Ensino Médio, ou seja, das disciplinas utilizadas como critério para a seleção das instituições pesquisadas.

1.5.1 – Sobre o cargo de Inspetor

Os inspetores escolares, assim como os demais cargos efetivos das carreiras da educação, têm suas responsabilidades definidas na Lei nº 15293/04. Esta define o seguinte como suas atribuições:

- 1 – orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico;
- 2 – orientação da organização dos processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escolas, no âmbito de sua área de atuação;
- 3 – garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos;
- 4 – responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE;**
- 5 – exercer outras atividades compatíveis com a natureza do cargo, previstas na regulamentação aplicável e de acordo com a política pública educacional (MINAS GERAIS, 2004, grifo nosso).

Portanto, as competências do serviço de inspeção escolar, como detalhado acima, são amplas. Em especial para este estudo, cabe-nos salientar a contida no item 4, que é relativa à sua responsabilidade no trânsito de informações institucionais. O que, na realidade, faz muito sentido, uma vez que estes são os servidores das SRE's que mais frequentam as escolas. A

ligação da inspeção escolar com as escolas é tão estreita que a inspeção, na atual organização, é o único cargo das Superintendências que é do Quadro do Magistério e que, por consequência, segue o mesmo calendário de trabalho das escolas.

No ano de 2009, quando da adoção da Resolução SEE nº 1255/08 na rede estadual (o currículo anterior à Resolução SEE nº 2017/11), a preocupação da SEE-MG com o cumprimento do plano curricular estabelecido para o Ensino Médio foi tão demasiada que, além da habitual aprovação do plano curricular pelo serviço de inspeção escolar, o inspetor escolar teve que adotar o seguinte procedimento, conforme o Ofício SB/SEM nº 30/09:

Os inspetores escolares deverão aprovar as matrizes curriculares de todas as escolas da sua jurisdição de acordo com a legislação vigente. Depois de análise, o inspetor deverá acessar e preencher o formulário no site (www.educacao.mg.gov.br, projetos, projetos estruturadores, promédio, clique no link “acesse o promédio”, entre na área restrita, e siga os passos solicitados), para atestar que as escolas estão seguindo rigorosamente as determinações legais vigentes (SEE-MG/SB/SEM, 2009).

Fica clara, portanto, a exigência que o Órgão Central tem para com a atuação do inspetor escolar, imputando-lhe a responsabilidade de fiscalizar o fiel cumprimento da legislação em vigor nas escolas que estão sob sua jurisdição. Essa atuação deve-se dar pela visita rotineira aos estabelecimentos, pela aprovação de seus regimentos internos, calendários e planos curriculares, além de serem responsáveis por conferir os processos de pagamento de pessoal, contagem de tempo, prestação de contas, definições de propostas e projetos pedagógicos, etc.

1.5.2 – Sobre o cargo de Diretor

O diretor escolar, diferentemente dos outros envolvidos no processo, tem suas responsabilidades detalhadas em um instrumento chamado de Termo de Compromisso. Isso ocorre uma vez que a natureza do seu cargo na rede estadual mineira não é de vínculo efetivo, mas sim em comissão.

O Termo de Compromisso assinado pelos gestores prevê as seguintes cláusulas:

I – representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;
II – zelar para que a escola estadual sob minha responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade, por meio das seguintes ações:

1 – coordenar o Projeto Pedagógico;

2 – apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica;

3 – adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas;

4 – estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;

5 – organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-me pelo controle da frequência dos servidores;

6 – conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola;

7 – responsabilizar-me pela manutenção e permanente atualização do processo funcional do servidor;

8 – garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

III – zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar;

IV – indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;

V – prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;

VI – assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;

VII – fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos;

VIII – observar e cumprir a legislação vigente (SEE-MG, 2011, grifos nossos).

A questão do fiel cumprimento da legislação vigente, que figura tanto nas competências dos inspetores, quanto nas competências dos diretores, é uma demanda constante na administração exercida pelo Órgão Central. Isso impõe ao ocupante do cargo o dever de não se furtar à obrigação de implementar as demandas legais nos estabelecimentos que dirige. O estudo prévio das legislações em vigor que tratam da organização curricular do Ensino Médio está incluídos, portanto, nessa carga de responsabilidades imputadas aos gestores das escolas estaduais. Com a finalidade de garantir que esse domínio da norma legal se concretize, após assumirem o cargo de direção, os novos gestores são, compulsoriamente, capacitados pela SEE-MG, num curso

com duração de 270 horas, distribuídas em 10 módulos, denominado Progestão.

Além dessas estratégias, a SEE-MG distribuiu uma publicação intitulada Guia do Diretor, onde detalha as atribuições aos ocupantes dos cargos de gestor, em uma agenda mês a mês de trabalho. O fragmento seguinte foi extraído desse guia, encaminhado às escolas estaduais pelas Superintendências Regionais de Ensino. Nele, entre outras competências, é definida a seguinte:

Diretor! Promova encontros para estudos e discussões, socializando o conhecimento dos CBC, do Guia do Alfabetizador, dos Cadernos da SEE/MG elaborados pelo CEALE, para que os professores e especialistas possam planejar suas atividades pedagógicas e executá-las de acordo com as exigências curriculares estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG/SB/SIF/DIEF, 2009).

Desta forma, a SEE-MG orienta que os gestores escolares se responsabilizem por cumprir e por fazer cumprir os regulamentos curriculares emanados do Órgão Central, logicamente, amparados pela orientação do serviço de inspeção escolar que responde, solidariamente, pelo cumprimento dos regulamentos nas instituições escolares.

1.5.3 – Sobre o cargo de Especialista

Assim como os Inspectores, os Especialistas em Educação Básica – antigos orientadores e supervisores escolares – têm suas responsabilidades delineadas na Lei 15293/05. Elas são as seguintes:

- exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
- planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;
- participar da elaboração do calendário escolar;

- participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;
- exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
- **atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;**
- exercer atividades de apoio à docência;
- exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta lei e no regimento escolar (MINAS GERAIS, 2005, grifo nosso).

Dentre as atribuições do Especialista, para fins deste estudo, cabe salientar o seu papel de “elemento articulador das relações internas na escola”. Ele deveria ser o elo entre o professor que atua na docência, cotidianamente, nas salas de aula e todo o restante do aparato estatal, hierarquicamente superior. Essa competência é expressa inicialmente na citação, sob a forma de articulador do planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades pedagógicas.

Para os Especialistas, a SEE-MG também edita um guia, que define as atividades desse profissional na escola, mês a mês. Dentre as competências definidas para o mês de janeiro, destacamos a seguinte:

Caro Especialista! Direção e Equipe Pedagógica devem se reunir, em final de janeiro, para preparar o início do Ano Escolar e do Ano Letivo que se dará em fevereiro. Gostaríamos de propor atividades determinantes para a eficácia do trabalho da Escola como um todo. É imprescindível que os encontros administrativo-pedagógicos sejam preparados, propostos pela direção da Escola, com a participação efetiva da equipe pedagógica, todos os professores e demais servidores da Escola para os primeiros dias de fevereiro. Sugerimos que seja discutido, neste primeiro momento, o que se realizará nos dias escolares planejados. Dentre os assuntos destacamos: [...]

- Socialização das Resoluções/SEE/MG que regulamentam a organização do Quadro de Pessoal, a Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dentre outras; (SEE-MG/SB/SIF/DIEF, 2009).

Dessa maneira, podemos observar que a orientação do corpo docente, quando do início do período letivo escolar, deveria ser realizada pela Direção e Equipe Pedagógica de forma solidária. A definição desses meses

para esta ação é oportuna, uma vez que o maior número de publicações de regulamentos de organização escolar ocorre durante as férias de verão.

1.5.4 – Sobre o cargo de Professor

Para os docentes da rede estadual, que detêm o cargo de Professor de Educação Básica, as atribuições do que lhes compete são as seguintes, conforme a Lei 15293/05:

- exercer a docência na educação básica, em unidade escolar, responsabilizando-se pela regência de turmas ou de aulas, pela orientação de aprendizagem na educação de jovens e adultos, pela docência em laboratório de ensino, em sala de recursos didáticos e em oficina pedagógica;
- participar do processo que envolve planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola;
- participar da elaboração do calendário escolar;
- exercer atividade de coordenação pedagógica de área de conhecimento específico, nos termos do regulamento;
- atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos ou, como docente, em projeto de formação continuada de educadores, na forma do regulamento;
- participar da elaboração e da implementação de projetos e atividades de articulação e integração da escola com as famílias dos educandos e com a comunidade escolar;
- **participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional, quando convocado ou convidado;**
- acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino/aprendizagem;
- realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas;
- promover e participar de atividades complementares ao processo da sua formação profissional;
- exercer outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta lei e no regimento escolar (MINAS GERAIS, 2005, grifo nosso).

Neste rol de competências, cabe-nos destacar a sétima obrigação prevista para os professores, a de participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional.

Ao Professor, é devido remuneração em contrapartida à sua participação nas reuniões planejadas pelas escolas. Essa previsão ocorre

desde 1977, quando da publicação do Estatuto do Pessoal do Magistério Público de Minas Gerais, que assim definiu o cargo docente:

Art. 13 - São atribuições específicas:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: Módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; Módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (MINAS GERAIS, 1977);

Os destaques nas atribuições dos cargos, anteriormente postos, são de suma importância para este estudo, uma vez que, a partir desse ponto, eles podem ser encadeados da seguinte forma:

1. Compete ao Inspetor Escolar o trânsito de informação entre as instituições, no caso do nosso estudo, entre SRE e Escola Estadual;
2. Compete ao Diretor Escolar fazer cumprir as determinações legais dentro da instituição escolar que dirige;
3. Compete ao Especialista Escolar articular a orientação e o planejamento do estabelecimento de ensino;
4. Compete ao professor participar de cursos, atividades e programas de capacitação.

No segundo capítulo retomaremos a análise dessa cadeia, uma vez que serão necessárias algumas ponderações para que uma reflexão mais densa seja tecida acerca dessas práticas.

Na sequência, apresento os dados relevantes abstraídos das entrevistas realizadas. Para finalidade de estudo, os dados serão agrupados nas quatro categorias pesquisadas.

1.6 – Dados colhidos em campo

Para apresentação dos dados colhidos em campo, seguiremos o mesmo encadeamento dado aos cargos na seção anterior, ou seja, primeiramente os Inspectores Escolares, depois Diretores, Especialistas e, finalmente, Professores. Após a síntese dos dados das entrevistas, são apresentados os planos curriculares que foram adotados em cada uma das escolas, em virtude da implementação da Resolução SEE nº 2017/11.

1.6.1 – Dados das entrevistas dos Inspectores

Nesta consolidação de dados, trabalhamos com as entrevistas de três Inspectores Escolares, um por instituição pesquisada. Um dos Inspectores esteve ausente boa parte do ano anterior, sendo substituído, na orientação da instituição pesquisada, por um colega, também entrevistado por sua atuação em outro estabelecimento desta pesquisa. Por esse motivo, não vemos com estranheza a permanência dos dois testemunhos, uma vez que o estabelecimento em questão esteve, durante a implementação da Resolução SEE nº 2017/11, amparado por um ou por outro Inspetor.

Primeiramente, fizemos um levantamento do perfil dos entrevistados, sendo que a idade dos Inspectores entrevistados varia de 47 anos a 58 anos. Todos atuam há mais de 20 anos na Inspeção Escolar da SRE de Passos. Eles têm formação em Pedagogia com habilitação específica em Inspeção Escolar, também possuindo outras habilitações da Pedagogia. Também cursaram especialização após a graduação universitária e possuem tempo e experiência no Magistério da Educação Básica.

Primeiramente, os Inspectores Escolares foram questionados sobre conhecimento da legislação em vigor para o Ensino Médio da rede estadual, a Resolução SEE nº 2017/11. Todos foram unânimes em afirmar que conhecem, na íntegra, a Resolução e que tiveram um primeiro contato com o texto durante reunião de estudo, realizada na SRE de Passos, no início do ano letivo de 2011.

Quanto à forma de difusão do conteúdo da Resolução, os Inspectores Escolares responderam de forma díspar, sendo que o Inspetor A disse ter realizado reunião de repasse com todas as escolas que compõem seu setor. O

Inspetor B afirmou que repassou a Resolução primeiramente por *e-mail* e, oportunamente, realizou o estudo da legislação com as unidades escolares. O Inspetor C disse ter realizado várias reuniões de repasse, uma em cada unidade escolar, com a presença de Diretor, Secretário e Pedagogo.

Quando questionados sobre a receptividade dos participantes, quando da apresentação da legislação, todos salientaram que eles se posicionaram resistentes. O Inspetor A lembrou-se de que os servidores das escolas encaram as contingências legais quanto ao plano curricular como uma discriminação aos alunos da rede estadual, pois o aluno da escola particular tem mais “chances” que o da escola estadual. O Inspetor B disse ter sido questionado quanto à autonomia escolar. E o Inspetor C aludiu à proteção feita pelas instituições quanto à distribuição de aulas aos docentes, mudanças na “grade curricular” implicariam outra distribuição de aulas.

Quanto ao monitoramento da implementação da legislação, dois Inspectores citaram a montagem do “quadro da escola” e o acompanhamento da distribuição de aulas e turmas aos docentes para a verificação da correta implantação da “grade curricular”. Outro Inspetor disse que foi pelo estudo e registro das orientações, inclusive em Termo de Visita, que se deu o monitoramento da implementação da Resolução.

Sobre os projetos da SEE-MG para o Ensino Médio, todos os Inspectores Escolares afirmaram conhecê-los, mas quando incitados à resposta espontânea, o Inspetor A citou o FIT e o Aprofundamento; o Inspetor B citou o Aprofundamento, o PEP (Programa de Educação Profissional), o FIT e o PAAE; o Inspetor C citou o Reinventando, o PEAS (Programa Afetivo-sexual) e a EJA (Educação de Jovens e adultos).

Sobre a forma de apropriação das orientações quanto à execução dos projetos da SEE-MG, todos afirmaram que houve reuniões de repasse na SRE de Passos, sendo que o Inspetor B disse que, em momentos posteriores, procurou orientações complementares quando as dúvidas foram ocorrendo, durante a implementação.

O repasse das orientações dos projetos às unidades escolares, conforme a resposta dos Inspectores, ocorreram todas por meio de reuniões nas escolas. Mas não foram concisos no objetivo dessas reuniões. O Inspetor A disse que se reuniu com as escolas com suporte do material enviado pelo

Órgão Central, e o Inspetor B disse acompanhar a execução pelo monitoramento dos diários escolares. Já o Inspetor C disse ter estudado com os envolvidos na escola, elaborado “grade” e calendário junto com eles, e afirmou que “se envolve mais com a organização, deixando mais o acompanhamento pedagógico para os Analistas da SRE”.

Quando questionados sobre sua visão acerca da política pública educacional de Minas Gerais para o Ensino Médio, o Inspetor A vê uma unidade, o Inspetor B disse pensar, até então, que se tratava de um aglomerado de ações, mas que, a partir da Resolução SEE nº 2197/12, tende a “ficar mais coeso”. O Inspetor C afirma que Minas Gerais está à frente do MEC em educação, que “Minas ensina ao MEC as políticas educacionais”, haja vista as inovações implementadas no Estado e suas similares adotadas em âmbito federal, pelo MEC, posteriormente.

O quadro seguinte serve para ilustrar, de forma sucinta, como se deu a atuação dos Inspectores frente às demandas da SEE e frente às próprias atribuições do cargo de Inspetor. Ressalvamos que algumas dessas atitudes se constituem em expectativas de ação, não sendo, portanto, via de regra. Elas partem de acordos firmados em reuniões, entre pares, ou ordens da chefia.

Quadro 5: Atuação dos Inspectores Escolares

Atribuições ou Expectativas	Inspetor A	Inspetor B	Inspetor C
Conhece a legislação em vigor	Afirmou que sim	Afirmou que sim	Afirmou que sim
Orienta as instituições escolares sobre a legislação em vigor	Afirmou que realizou	Afirmou que realizou	Afirmou que realizou
Aprova os planos curriculares das escolas	Estava licenciado	Realizou	Realizou
Conhece os projetos	Sim	Apresentou algumas dúvidas	Sim
Orienta e acompanha a execução dos projetos	Sim	Sim	Orienta, mas delega o acompanhamento

Fonte: Questionário de entrevista aplicado aos Inspectores (janeiro/2013)

Interessante como neste ponto da cadeia hierárquica as ações estão alinhadas, todos os Inspectores conhecem a legislação e realizaram a orientação das instituições escolares, sendo as divergências de ação muito pontuais.

Após esta síntese das entrevistas dos Inspetores Escolares, apresentamos, na subseção seguinte, os dados apurados nas pesquisas realizadas com os Diretores das Escolas visitadas.

1.6.2 – Dados das entrevistas dos Gestores

Em cada uma das três escolas, primeiramente, foram entrevistados os Gestores, que, para finalidade deste estudo, são somente os Diretores Escolares responsáveis pelas instituições, e não os seus Vice-diretores ou Coordenadores.

Partimos, assim como no caso dos Inspetores, a uma apuração de perfil e verificamos que a média de idade dos Dirigentes ficou na casa dos 50, sendo que o mais velho contava 60 anos, e o mais novo 50 anos. O Gestor A tem formação em Pedagogia, Pós-graduação em Didática e dezesseis anos de direção escolar; o Gestor B é graduado em Normal Superior, não possui Pós-graduação e está há um ano na direção escolar; e o Gestor C possui Licenciatura em Matemática e Biologia, Pós-graduação em Biologia Evolutiva e sete anos de direção escolar. Todos atuaram por mais de vinte anos na docência e todos estão há mais de dez anos nas escolas que dirigem.

Quando questionados sobre conhecimento da Resolução SEE nº 2017/11, todos afirmaram conhecer, mas a forma como isto se deu foi diferente em cada depoimento. O Gestor A disse ter recebido primeiramente uma cópia da Resolução pelo *e-mail* institucional, encaminhada pela SRE e, posteriormente, estudado a Resolução, em reunião, também realizada pela SRE, realizada no início do ano letivo de 2011, para a Posse dos Diretores Escolares; o Gestor B recebeu por *e-mail* encaminhado pelo gabinete da SRE; e o Gestor C tomou conhecimento primeiramente pela visita e orientação do Inspetor Escolar no estabelecimento de ensino e, posteriormente, recebeu o *e-mail* da SRE.

Todos afirmaram não ter tido dificuldade na implementação da Resolução e do novo quadro curricular. O Gestor B disse que os alunos apenas questionaram a ausência de disciplinas no Ensino Médio, “importantes para o vestibular” e o Gestor C citou a “chiadeira de professores”, forma que utilizou para citar as reclamações dos docentes.

Quando questionados se a política pública educacional vigente influenciou no resultado das avaliações sistêmicas, o Gestor A afirmou que não, uma vez que, “independente da política em vigor, o desinteresse (dos alunos) tem mais influência no resultado”. O Gestor B afirmou que sim e disse que os profissionais “são obrigados, há cobrança em se fazer um trabalho pra não deixar cair”. O Gestor C concorda que sim, comentou que na atual política “perde-se a noção do conteúdo, com a falta de conteúdos em todos os anos”, o professor do ano seguinte não “volta” na matéria que o aluno ficou sem “ver” na disciplina.

Todos os Gestores afirmaram conhecer os projetos da SEE-MG para o Ensino Médio, mas, quando questionados espontaneamente, o Gestor A somente lembrou o Reinventando, o Gestor B citou o Aprofundamento e o Espanhol, e o Gestor C apontou, como projetos do Ensino Médio, o PDE Escola, o Momento Cívico e um projeto de Água, realizado pela Instituição, em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Quando questionados sobre participação da Escola em projetos para o Ensino Médio da SEE-MG, todos afirmaram que a Instituição Escolar não aderiu nem ao GDP nem ao Aprofundamento de Estudos.

Quando questionados sobre sua percepção de unidade na política educacional, o Gestor A afirmou que sim, o Gestor B disse que “vê uma política para acertar”, conforme o Dirigente, a SEE segue uma direção para melhorar, mas que depende muito dos Diretores e Professores; o Gestor C afirmou que a Escola que dirige não tem “perfil para projetos”, “que ninguém assume a culpa pelas falhas da educação” e o que ocorre é “um jogo de empurra”.

Para sistematizar o apurado nas discussões, adotaremos um quadro-resumo, da mesma forma como foi feito para os Inspetores:

Quadro 6: Atuação dos Diretores Escolares

Atribuições ou Expectativas	Diretor A	Diretor B	Diretor C
Conhece a legislação em vigor	Afirmou que sim	Afirmou que sim	Afirmou que sim
Recebeu a legislação por <i>e-mail</i>	Sim	Sim	Sim
Participou de Reunião de estudo na SRE	Sim	Não se lembrou	Não se lembrou
Recebeu a legislação pelo Inspetor Escolar	Não se lembrou	Não se lembrou	Sim
Teve dificuldades na implementação	Sim	Sim	Sim
Conhece os projetos	Sim	Sim	Sim
Aderiu aos projetos da SEE-MG	Não	Não	Não

Fonte: Questionário de entrevista aplicado aos Diretores (janeiro/2013)

Ainda se pode perceber coerência no alinhamento da atuação dos Diretores com a atuação dos Inspetores Escolares, mas começam a surgir inconsistências entre as respostas dos pesquisados.

Na próxima subseção são abordados os dados das entrevistas realizadas com os Especialistas Escolares, que trabalham com o Ensino Médio, nas escolas pesquisadas.

1.6.3 – Dados das entrevistas dos Especialistas

Após os Gestores, foram ouvidos os Especialistas. Estes têm idades em torno de 50 anos, formação em Pedagogia e não possuem especialização, exceto o Especialista C. O Especialista A atuou vinte e dois anos no Magistério, o Especialista B por nove anos e o Especialista C por vinte anos. O período de lotação na atual escola variou muito, pois o Especialista A está na escola há trinta e seis anos, e o Especialista C há três anos. Já o período de serviço como Especialista, não variou muito, girando em torno de seis anos.

Primeiramente, questionamos os Especialistas sobre seu conhecimento da Resolução SEE nº 2017/11, ao que, quase todos, afirmaram que “sim”; mas a forma como isso se deu foi diferente para cada Especialista. O Especialista A disse ter sido pela orientação da Inspeção Escolar, pelos “comentários” da Direção e da Secretária Escolar. O Especialista B explicou que o Diretor “recebe o *e-mail* e passa as orientações do que deve ser feito”. O

Especialista C não conhecia a Resolução, e demonstrou vontade de ter podido ler o documento na íntegra.

Quanto aos constrangimentos durante a implementação, o Especialista A disse não ter havido dificuldades; o Especialista B lembrou os problemas com Professores, principalmente pela discussão acerca da carga horária e a limitação de conteúdos para os alunos; e o Especialista C não soube responder, uma vez que nem a Resolução conhecia.

Os Especialistas também foram questionados sobre política pública educacional para o Ensino Médio e o efeito exercido sobre o resultado dos alunos na avaliação sistêmica. Suas respostas não foram consensuais, o Especialista A disse que não influencia, porque “falta compromisso”, apesar de terem sido devidamente orientados “os alunos respondem de qualquer jeito as avaliações”; o Especialista B disse que influencia, uma vez que restringe a “bagagem de conhecimento”; o Especialista C concorda que influencia, uma vez que “a formação dos alunos fica a desejar pela falta de conteúdos”.

Todos afirmaram conhecer os projetos da SEE para o Ensino Médio, exceto o Especialista C. Quando questionados espontaneamente, o Especialista A citou o Aprofundamento, o Reinventando e o Espanhol; o Especialista B apontou o FIT e o Aprofundamento; o Especialista C não apontou nenhum projeto.

Todos os Especialistas afirmaram que a escola não participa dos projetos GDP e Aprofundamento de Estudos. Alegaram que não houve interessados em número suficiente para “montar” as turmas.

Não houve consenso dos Especialistas quanto ao entendimento de uma política para a melhoria do ensino, sendo que somente o Especialista A utilizou a palavra “única” para definir a política. A Especialista C fez uma crítica bem severa ao trabalho do Estado: “Ele (o Estado) não tem uma política definida e muda muito. Não faz o aprofundamento, só informa muita coisa e (o aluno) não aprende”.

Para resumo das respostas em uma abordagem mais didática, apresentamos o quadro a seguir com uma síntese das respostas dos Especialistas:

Quadro 7: Atuação dos Especialistas Escolares

Atribuições ou Expectativas	Especialista A	Especialista B	Especialista C
Conhece a legislação em vigor	Afirmou que sim	Afirmou que sim	Afirmou que não
Recebeu orientação do Diretor Escolar	Sim	Sim	Não
Recebeu orientação do Inspetor Escolar	Sim	Não	Não
Teve dificuldades na implementação	Não	Sim	Não se aplica
Afirmou conhecer os projetos da SEE-MG	Sim	Sim	Não
Aderiu aos projetos da SEE-MG	Não	Não	Não sabe

Fonte: Questionário de entrevista aplicado aos Especialistas (janeiro/2013)

A partir deste ponto da cadeia hierárquica, as inconsistências fazem-se presentes de forma mais contundente, um dos especialistas entrevistados sequer conhece a legislação pesquisada.

Na última subseção de entrevistas, são apresentados os resultados das pesquisas realizadas com os Professores de Língua Portuguesa e Matemática.

1.6.4 – Dados das entrevistas dos Professores

Finalmente, partimos para o resumo das entrevistas dos Professores. Este ponto é crucial para o claro entendimento da implementação da política pública educacional para o Ensino Médio, uma vez que este é o extremo oposto aos idealizadores da política pública.

A idade dos professores entrevistados está entre 26 anos e 58 anos. O Professor A1 é formado em Letras e especializado também em Letras; o Professor A2 tem formação em Matemática e está cursando Especialização; o Professor B1 é formado em Matemática; o Professor B2 tem licenciatura em Letras e Especialização em Língua Portuguesa; o Professor C1 é formado em Ciências da Computação, com Especialização em Redes e atua na Escola C com autorização a título precário para lecionar¹¹; o professor C2 é formado em Letras com Especialização em Redação. O tempo de docência varia bastante,

¹¹ Antigo Certificado de Avaliação de Títulos (CAT)

uma vez que o de maior tempo atua há mais de vinte e cinco anos e o de menor tempo há dois anos. A média de tempo de exercício na atual escola é de seis anos.

Ao serem questionados sobre conhecimento da Resolução SEE nº 2017/11, metade afirmou não conhecer o documento. O Professor A1 disse não considerar relevante o repasse tempestivo desses dispositivos, desde que a informação para atuar “lhe chegue” e o Professor A2 disse que houve reunião sobre o assunto. O Professor B1 disse que gostaria de “saber o que está acontecendo”, o Professor B2 disse que participou da reunião e leu mais do assunto na internet. O Professor C1 disse conhecer a Resolução e que a estudou com a coordenação; o professor C2 respondeu que “saber citar inciso, alínea e parágrafo não tem tanta importância, e que as informações ficam vagas por maior que seja o empenho dos gestores”.

Os docentes disseram que têm tido dificuldade com a “grade curricular”. O Professor A1 salientou que essa definição legal causa dificuldade tanto para o Professor que tem que lidar com o conteúdo, como para o aluno. O Professor B1 falou acerca dos professores, que a legislação causa constrangimentos na escola para os professores que perdem aula. E o Professor C1 respondeu que, apesar do plano curricular ser fechado, cada professor tem autonomia no seu planejamento e que pode imputar o “ritmo” da execução em sala de aula. Os Professores A2, B2 e C2 todos aludiram à limitação ou à ausência de conteúdos no Ensino Médio.

Quando questionados se a política educacional influi nos resultados das avaliações do PROEB, somente dois disseram que sim. Conforme o Professor A1, a “grade” impõe um tempo pequeno para tudo que deve ser lecionado. O Professor B1 respondeu que não, pois “Professor de Matemática tem muita aula”, ela, por exemplo, disse que dividiu “por conta própria” as aulas de Matemática (4 aulas) das de Geometria (2 aulas). Conforme o Professor A2, B2, C1 e C2, a política pública influencia, mas não tem tanto peso quanto o tratamento e o preparo que são realizados pelas escolas, “que não são os melhores” ou outros fatores circunstanciais que têm mais impacto no resultado da avaliação.

Quando incitados espontaneamente a citar os projetos da SEE-MG para o Ensino Médio, apenas os Professores B2 e C1 fizeram referência a

projetos, B2 citou o “Reinventando o Ensino Médio” e C1 citou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que é executado pela SEE-MG, mas não é estadual, e sim promovido pelo Governo Federal. Todos informaram que as Escolas em que atuam não aderiram a projetos do Ensino Médio.

Cinco deles não percebem a política pública educacional como unitária, sendo interessante a fala do Professor A1: “A Secretaria deve ter um plano, mas não sei como isso evolui, a gente não sabe por onde passa”. Já os Professores A2, B1 e B2 disseram que deviam ser obrigatórios e não voluntários, os projetos com extensão no 6º horário ou o contraturno; para C2 é aí que reside a discrepância, uma vez que sob uma mesma lei, os estabelecimentos de ensino são atendidos de forma diferente, dado o caráter voluntário dos projetos. O Professor C1 é o único que percebe uma política unitária, disse que “é o que ele vê através da coordenação, direção e de colegas de trabalho de outras instituições”.

Esta análise apresentou-se mais complexa que as demais, pois foram ouvidos seis professores nas Escolas, além do que denunciaram conflitos de comunicação existentes dentro das instituições escolares. Mas, assim como foi feito com os três grupos de profissionais anteriores, criamos o quadro resumo das informações colhidas em campo:

Quadro 8: Atuação dos Professores

Atribuições ou Expectativas	Docente A1	Docente A2	Docente B1	Docente B2	Docente C1	Docente C2
Conhece a legislação em vigor	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Recebeu orientação da Direção em reunião	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Teve dificuldades na implementação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Afirma conhecer os projetos da SEE-MG	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
Aderiu aos projetos da SEE-MG	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Questionário de entrevista aplicado aos Professores (janeiro a março de 2013)

Observe que na síntese, metade dos entrevistados desconhece a legislação em vigor e todos eles tiveram dificuldades durante o processo de implementação. Na ponta da cadeia hierárquica, os ruídos do “telefone sem fio” da comunicação institucional se acentuam e comprometem o bom curso das ações.

Até aqui, apresentamos dados recolhidos em entrevistas. Na última subseção que se segue, levantamos, por meio de documentos dos arquivos da SRE de Passos, os planos curriculares elaborados e implementados pelas escolas deste estudo, no ano de 2012.

1.6.5 – Planos Curriculares adotados

Muitas das dificuldades manifestadas pelos servidores das escolas em suas entrevistas se remetem às orientações contidas na Resolução SEE nº 2017/11 para o estabelecimento de um plano curricular para o Ensino Médio. Essas orientações, de certa forma, diminuíram a autonomia das instituições escolares na determinação de seus currículos. Isto se comprova à observação das tabelas que se seguem: conforme a Resolução SEE nº 2017/11, as turmas de 1º Ano do Ensino Médio têm os 25 módulos-aula semanais – da Base Nacional Comum e Parte Diversificada – distribuídos de forma igual nas três escolas visitadas. Isto não ocorreu por acaso, a Legislação determinou que assim fosse e nenhum Inspetor Escolar poderia aprovar a execução de um plano curricular em desacordo com a norma. A fala do Inspetor C deixa clara a percepção dos atores escolares sobre as orientações repassadas naquela oportunidade: “A escola encarou como uma imposição e acharam ruim, cadê a autonomia da Escola?”.

No segundo capítulo apresentaremos as orientações curriculares contidas na Resolução mas, para que um paralelo possa ser estabelecido no próximo capítulo, levantamos na pesquisa o plano curricular adotado em cada uma das três instituições escolares e os apresentamos, resumidamente, na sequência:

Tabela 7: Plano Curricular do Ensino Médio diurno da Escola A em 2012

Componentes Curriculares	Área do Conhecimento	Conteúdos Específicos	1º	2º	3º
			Ano	Ano	Ano
			MS*	MS*	MS*
Base Nacional Comum LDB nº 9394/96	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Arte	1	–	–
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	3	3
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	–
		Geografia	2	–	2
		Filosofia	1	2	2
		Sociologia	1	2	2
Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	LEM – Inglês	2	2	2
Total			25	25	25
Matérias Optativas	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	LEM – Espanhol	2	–	–
	Formação Inicial para o Trabalho	HTML	–†	–†	–†
		Linux	–†	–†	–†
Legenda: (*) módulos-aula semanais; (†) não determina o nº de módulos-aula semanais, apenas a carga horária anual.					

Fonte: Arquivos da SRE de Passos

Tabela 8: Plano Curricular do Ensino Médio diurno da Escola B em 2012

Componentes Curriculares	Área do Conhecimento	Conteúdos Específicos	1º	2º	3º
			Ano	Ano	Ano
			MS*	MS*	MS*
Base Nacional Comum LDB nº 9394/96 e Resolução CNE/CEB nº 3/98	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Arte	1	–	–
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4
		Física	2	2	3
		Química	2	3	2
		Biologia	2	3	3
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	3	3
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	LEM – Inglês	2	–	–
Total			25	25	25
Matérias Optativas	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	LEM – Espanhol	2	–	–
	Formação Inicial para o	Web Site	–†	–†	–†

	Trabalho	Calc	-†	-†	-†
		Impress	-†	-†	-†
		Gimp	-†	-†	-†
Legenda: (*) módulos-aula semanais; (†) não determina o nº de módulos-aula semanais, apenas a carga horária anual.					

Fonte: Arquivos da SRE de Passos

Tabela 9: Plano Curricular do Ensino Médio diurno da Escola C em 2012

Componentes Curriculares	Área do Conhecimento	Conteúdos Específicos	1º Ano	2º Ano	3º Ano
			MS*	MS*	MS*
Base Nacional Comum LDB nº 9394/96	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Arte	1	-	-
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4
		Física	2	3	2
		Química	2	2	3
		Biologia	2	2	3
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	-	4
		Geografia	2	4	-
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
	Parte Diversificada	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	LEM – Inglês	2	2
Total			25	25	25
Matérias Optativas	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	LEM – Espanhol	2	-	-
Legenda: (*) módulos-aula semanais; (†) não determina o nº de módulos-aula semanais, apenas a carga horária anual.					

Fonte: Arquivos da SRE de Passos

Apesar da limitação na autonomia das Escolas, os planos curriculares apresentam alguma diferenciação. Isto ocorre da seguinte forma: a SEE-MG determinou, por meio da Resolução, que no 2º e no 3º anos do Ensino Médio, nenhum estabelecimento poderia trabalhar com mais que dez conteúdos na Base Nacional Comum e Parte Diversificada, como visto anteriormente. Determinou, ainda, que Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física deveriam constar dentre as dez disciplinas ofertadas. Por força de Legislação Federal, Filosofia e Sociologia também devem ser contempladas em todos os anos do Ensino Médio. Sendo assim, cinco dentre as dez disciplinas já estão determinadas. Sobra à escola, portanto, autonomia

para definir os cinco últimos componentes curriculares para as turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio. É neste ponto que as diferenciações observadas se manifestam.

Nos três planos curriculares constam os números das atas de reunião do Colegiado Escolar, nas quais foram apreciados e aprovados. Constam, ainda, o carimbo e a assinatura do Diretor Escolar e do Inspetor Escolar, responsáveis pela Instituição.

Depois de ouvidos todos os depoimentos e apresentados os planos curriculares adotados em cada um dos estabelecimentos pesquisados, passaremos a tecer as primeiras considerações acerca da implementação da Resolução em estudo na próxima seção.

1.7 – Considerações acerca da implementação da Resolução

Tomando por base as entrevistas colhidas e os registros escolares produzidos durante a implantação do currículo do Ensino Médio nas escolas pesquisadas e tomando por referencial teórico as questões relativas ao Contexto da Prática, incluídas no Ciclo de Políticas Públicas, de Stephen Ball – *apud* Minardes – podemos começar a tecer algumas considerações relativas ao processo de implementação da Resolução SEE nº 2017/11 nos estabelecimentos de ensino jurisdicionados à SRE de Passos.

Primeiramente, cabe salientar que a recepção receosa de normatizações que trazem mudanças nas rotinas escolares, via de regra, são mal recebidas no seio das instituições escolares, não importando que, ao longo do tempo, seja comprovado que seu teor é benigno à práxis. Dessa forma, não ocorreu de maneira diferente com a Resolução SEE nº 2017/11. Vários foram os testemunhos que comprovaram que, no geral, a Escola estava resistente ao processo de mudança e, pelos depoimentos, a resistência é generalizada ao menos em uma das Instituições.

Vários também são os atores que alegaram desconhecimento da norma ou disseram não dominar seu teor. Isso comprova que o processo de apropriação não foi homogêneo, sendo que, na instância superior a informação

encontra-se mais íntegra que nas instâncias inferiores. Pode-se comprovar a perda da qualidade da informação visto que, nas Escolas A e B, ainda figuram as disciplinas de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) no plano curricular, sendo que a sua oferta foi descontinuada pela SEE-MG no ano anterior (2011), com a revogação das Resoluções SEE nº 1025/07 e 1255/08.

O repasse das orientações realizadas pelo serviço de Inspeção Escolar foi feito nos estabelecimentos de ensino, aparentemente, durante as reuniões de Módulo II, mas como vários docentes afirmam ter recebido somente as informações necessárias à execução imediata do seu ofício, o repasse realizado foi fragmentado. A existência de professores que desconhecem a Resolução e os projetos do Ensino Médio pode indicar também que, apesar das reuniões de Módulo II serem parte da carga horária do docente, alguns não as frequentam.

Além do desconhecimento sobre as políticas educacionais, apuradas nas entrevistas de Docentes e Especialistas, outro fato que se evidencia durante a síntese das entrevistas são as respostas díspares dos profissionais que atuam em uma mesma escola. Quando estes são arguidos sobre uma mesma questão, as respostas dadas não tendem a apontar para um denominador comum dentro do estabelecimento pesquisado, denotando, assim, uma possível falta de planejamento ou de sistematização das rotinas de comunicação institucional.

De toda forma, fica clara, pelas falas, a existência de ressalvas por parte dos executores da política, quanto às intenções de seus idealizadores. Essas ressalvas foram responsáveis, em grande parte, pela postura de resistência às mudanças adotadas nos estabelecimentos de ensino. E, em certa medida, concede – pela interpretação dos respondentes – um caráter de autoritarismo ao processo de implementação. A fiscalização realizada pelo serviço de Inspeção Escolar e a autoridade com que é exercida em nada colaboram com o processo, uma vez que são interpretadas pelos profissionais das instituições escolares por seu viés impositivo e não pelo seu papel legalista, conforme a normatização para o exercício da inspeção escolar, no âmbito da rede estadual de ensino.

Nem onde prevaleceu a autonomia escolar, a exemplo do caso da definição de alguns conteúdos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, houve

consenso. As escolas não conseguiram dialogar pacificamente e determinar um denominador comum para os estabelecimentos de ensino da cidade. O processo de decisão denota uma preocupação corporativista nas definições curriculares e, nesse ínterim, quem sai mais prejudicado é o aluno.

Mas nem tudo são revezes, uma vez que os pífios resultados obtidos pelo Ensino Médio nas avaliações sistêmicas e os clamores que partem das comunidades escolares acabaram por deslocar a ótica até então praticada pela SEE-MG e, em determinada medida, influenciaram no aprimoramento de uma nova Resolução para o Ensino Médio – a Resolução SEE nº 2030/11 – que vem sendo testada em um pequeno grupo de escolas estaduais, na forma de projeto-piloto – no próximo capítulo dedicaremos um melhor detalhamento sobre essa nova norma.

Descrito o caso, daremos continuidade, no capítulo seguinte com a análise da implementação da Resolução SEE nº 2017/11, tomando por base a bibliografia especializada.

2 – ANÁLISES POSSÍVEIS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO SEE Nº 2017/11 NA SRE DE PASSOS

No capítulo anterior, apresentamos um histórico do Ensino Médio, tomando por base as mudanças na legislação que organiza e orienta essa etapa da Educação Básica; estudamos a atual proposta do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio; delimitamos e caracterizamos o campo de pesquisa da implementação dessa proposta neste estudo; levantamos dados e fomos a campo colher informações que pudessem sinalizar a efetividade com que ocorreu a implementação dessa política educacional nos Estabelecimentos de Ensino da circunscrição da SRE de Passos.

Portanto, cabe agora a definição uma questão de pesquisa que norteará as discussões do segundo capítulo e, conseqüentemente, a análise dos resultados da pesquisa de campo em diálogo com bibliografia: Como a comunicação institucionalizada entre os profissionais envolvidos impactou na implementação da política educacional curricular de Minas Gerais para o Ensino Médio nas instituições pesquisadas?

Na busca de uma possível resposta ao questionamento, dividimos o segundo capítulo em três seções: a primeira seção foi dedicada a uma ampla discussão sobre a construção e a presença de paradigmas e expectativas educacionais, nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, para o Ensino Médio; a segunda seção remeteu-se à análise da comunicação efetivada na implementação, realizada pelas Escolas Estaduais estudadas, da Resolução SEE nº 2017/11 e a influências presentes nesse processo; e, finalmente, na seção três, analisamos a gestão escolar dessas Instituições, o perfil desses gestores à frente dos Estabelecimentos e se, naquele momento, o papel por eles desempenhado, foi o mais assertivo.

2.1 – As questões curriculares do Ensino Médio

As questões inerentes ao Ensino Médio parecem ser eternos dilemas para estudiosos do assunto e fonte de infinitos debates em conferências e conselhos, mas, sem sombra de dúvida, o resultado prático de tantas indefinições se mostra mais que explícito quando se observa os baixos resultados educacionais obtidos pelos alunos e o despreparado da grande maioria deles para assumir qualquer ocupação.

Entre esses grandes debates, uma dessas questões se mostra muito significativa: a relativa à definição curricular. Mas antes de se falar em currículo para o Ensino Médio, devemos nos ater a definir, primeiramente, currículo.

Vários autores trazem sua definição para currículo, mas como devemos definir um foco para partir para a discussão, iremos nos reportar ao conceito de currículo adotado pelo Conselho Nacional de Educação quando da formulação do Parecer que embasa a instituição das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (CNE/CEB, 2011).

Partindo dessa premissa, podemos inferir que, para o Ministério da Educação, repousa nas definições curriculares o projeto de sociedade e de formação humana pretendidos, objeto dos mais elevados estudos nas sociedades contemporâneas.

Dessa forma, o currículo assume duas vertentes para o Conselho de Educação. Numa primeira vertente, a concepção de currículo como prescrição, ou seja, aquela em que elenca as intenções e os conteúdos a serem ofertados na formação do alunado. E numa segunda vertente, o currículo que se estabelece entre os atores, numa dimensão não explícita, não pré-determinado e não intencional. A partir dessa confluência, nasce uma nova vertente que, segundo o Parecer, se constitui no currículo em ação, sendo este aquele que se materializa, é o fruto das práticas prescritas e das espontâneas (CNE/CEB, 2011). Essa concepção de currículo concorda com a apresentada por Sacristán

(2000), que além de nomear o “currículo prescritivo” e “currículo em ação”, apresenta em sua obra o currículo “modelado pelos professores”, batizada posteriormente de currículo oculto ou não explícito; sendo, este último, assim descrito:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja pelo currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Colocado dessa forma, o Conselho de Educação se manifesta em sua preocupação que a reforma das Diretrizes Curriculares se deem em conformidade com a prática, e não com um currículo ideal; um currículo que, em sua implementação, fatalmente, sofrerá adaptações de contexto. De outra forma, não estariam contemplados os reais embates que margeiam as definições curriculares:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Castro (1997) concorda, com muita sobriedade, ao colocar que a reforma do Ensino Médio tem que alcançar as diferentes tarefas dessa etapa, sendo que a tarefa mais fácil seria a do ensino propedêutico, para a preparação para o nível superior; pois muitas instituições escolares tem esta como seu único compromisso e este posicionamento se alinha perfeitamente com a corrente majoritária de pensamento, praticada nos estabelecimentos de ensino. Sendo este paradigma mais difundido nas instituições públicas, uma vez que elas gozam de um quadro de funcionários mais estável.

Porém, esta não é única finalidade da educação secundária, pois é preciso se pensar em como alcançar a formação para aqueles alunos que não intencionam dar continuidade aos estudos após o Ensino Médio, em elaborar as interfaces com o Ensino Técnico e o mercado de trabalho. Mesmo a questão do ensino propedêutico não está bem resolvida, segundo Castro, uma vez que ele assume, ainda, caráter enciclopédico.

É bem fácil ver os contornos gerais que o Ensino Médio assumiu no Brasil ao se procurar observar as referências internacionais que o modelou; ele encontra suas principais influências na vertente acadêmica do *baccalauréat* francês e do *abitur* alemão. Entretanto, o Ensino Médio brasileiro está muito aquém de conseguir os êxitos educacionais dos sistemas europeus, isto muito se justifica na estagnação das metodologias e propostas pedagógicas centradas na preparação dos alunos para os exames vestibulares. Boa parte das escolas públicas brasileiras é tão anacrônica que ainda trabalham com o paradigma anterior, o do vestibular, e nem se aperceberam que a principal porta de entrada para o ensino universitário, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não se fundamenta no conhecimento enciclopédico, mas sim numa averiguação de competências e habilidades dos alunos.

O currículo centrado na aquisição de competências e habilidades não é novidade alguma no sistema público de ensino, uma vez que, desde 2000, são editados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) pelo Ministério da Educação, amplamente divulgados e distribuídos. Com isto, em tese, o MEC cumpre sua função legal, estabelecida no inciso IV do art. 9º da LDB de 1996, ou seja:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

As discussões acerca dos PCN sempre tiveram um tom controverso, uma vez que parâmetros curriculares não são diretrizes curriculares obrigatórias, com previsão legal; cumprem o papel de nortear, mas não são suficientes para assegurar a formação básica (TEIXEIRA, 2000).

As diretrizes curriculares recentemente adotadas agrupam as disciplinas em blocos do conhecimento, seja a divisão adotada na Resolução CNE/CEB nº 03/98, seja a nova divisão da Resolução CNE/CEB nº 02/12, o que deveria vir a ser um fomento a práticas de interdisciplinaridade e propiciar a construção de interfaces didáticas em disciplinas afins, não são levadas a cabo e nem atendem as expectativas.

O que se constata é que as escolas ainda trabalham na perspectiva de um currículo que, primeiramente, figurou na já revogada Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a Lei nº 5692/71. Sendo que em muitos sistemas de ensino, inclusive o mineiro, as escolas tem pouca autonomia curricular, tendo praticamente todos os módulos-aula semanais definidos em legislação. A presença de uma Parte Diversificada chega a ser “cosmética” nos planos curriculares adotados na rede estadual de ensino, uma vez que a SEE-MG adota, de ofício, o seguinte posicionamento quanto às questões relativas à parte diversificada:

5.1 – Os estudos e tendências pedagógicas atuais recomendam trabalharmos com um currículo escolar menos enciclopédico, isto é, com número menor de componentes curriculares, para garantirmos as interfaces e os aprofundamentos necessários às diferentes áreas do conhecimento. Assim, solicitamos seja discutida com as equipes pedagógicas das escolas a questão dos componentes curriculares da Parte Diversificada do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental, evitando desmembrar, por exemplo, de Matemática, a Geometria, que é um eixo programático do CBC de Matemática. Esta subdivisão, muitas das vezes, interfere no processo de ensino e aprendizagem, aumenta o número de professores nas salas de aula com os alunos, além de, em alguns casos, o aluno ser aprovado em Matemática e reprovado em Geometria. A mesma orientação vale para as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens (SEE-MG/SB/SIF/DIEF, 2013).

Para o Ensino Médio a orientação é ainda mais restritiva, uma vez que, como já observamos no primeiro capítulo, não é permitida aos estabelecimentos a adoção de um plano curricular que contemple mais que dez componentes curriculares em um mesmo ano de escolarização. Considerando que a Base Nacional Comum é composta por doze conteúdos, dois já estariam sobrando.

Na próxima seção iremos discutir como o sistema mineiro institucionaliza as definições curriculares e, posteriormente, iremos detalhar como as instituições escolares pesquisadas fizeram uso da pouca autonomia curricular que detiveram.

2.1.1 – Os paradigmas curriculares do Ensino Médio

A cultura escolar é um tema complexo, cheio de meandros e nuances, e que, sem sombra de dúvidas, não se esgotaria em um único trabalho dissertativo, portanto, não nos colocamos aqui com a proposta de discutir um tema tão complexo, mas sim, buscaremos validar, na cultura escolar, alguns posicionamentos adotados pelas instituições e algumas posturas assumidas pelas equipes escolares quando se encontram diante de propostas de mudanças no currículo e de rupturas com a rotina estabelecida. Interessante a forma como José Domingues, Nirza Toschi e João Oliveira, encadeiam as ideias de Forquin e Levy, sobre a rotina escolar:

Forquin (1993) assinala que a oferta cultural escolar vive a tensão permanente entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana. Pela função social da escola, que é a iniciação sistemática a instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana, a escola não é inimiga da novidade, mas não partilha o gosto pelo efêmero e o culto das aparências. A escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela, quer dizer, preserva os saberes mais constantes, mais universais, mais incontestáveis da herança científica acumulada, que dificilmente seriam colocados em outros lugares que não o ambiente escolar, mas valoriza saberes adequados a seu tempo histórico, à sociedade informático-mediática (Levy 1993) em que vivemos, entendida, contudo, como resultante do desenvolvimento científico e tecnológico, que possui, por sua vez, um valor intelectual intrínseco, passível, portanto, de estar presente no currículo escolar (FORQUIN e LEVY, *apud* DOMINGUES, TOSCHI E OLIVEIRA, 2000, p. 73).

A discussão curricular e a proposição de reformas sempre se mostraram momentos espinhosos na vida escolar, uma vez que estes pressupõem alterações e rupturas com a rotina estabelecida. A escola se pauta por paradigmas que dogmatizam determinadas ritos e posturas e, de uma forma nada conveniente, as novas ideias e as novas práticas implicam na construção de novos paradigmas dentro dos sistemas de ensino.

No Ensino Médio, talvez o paradigma curricular mais solidamente estabelecido seja o da divisão do plano curricular em componentes curriculares que compõem a chamada Base Nacional Comum. Esta prática esteve presente nas políticas educacionais¹² adotadas no Brasil a partir da segunda metade do

¹² A divisão em componentes curriculares se fez presente na Lei nº 5692/71 e na Lei nº 9394/96.

século XX e que vigoram até hoje. Só é possível compreender a lógica curricular do Ensino Médio quando consideramos a existência arraigada deste paradigma nas escolas.

A Base Nacional Comum, norteadas pelos PCN, encontra justificativa de existir na retórica acerca da grandiosidade do país e de diferenças severas de oportunidade, origens e regionalismos. Em sua concepção está a de unificar todos os brasileiros sob uma mesma escolarização básica, diminuindo as desigualdades. Mas nem tudo são ganhos, pois, para que o Estado possa homogeneizar a escolarização da população são utilizadas definições, muitas vezes centralizadas, que engessam e burocratizam o funcionamento das instituições e limitam as possibilidades reais de ganhos dos alunos. Beatriz Teixeira assevera que:

Não considerar essa diversidade só poderia servir ao intento de oferecer um tratamento igual ao que é absolutamente diferente, em termos culturais, históricos e de necessidades de investimento, com prejuízo para quem precisa mais. Além do que, submeter a uma “competição” indivíduos com “pontos de partida” muito distintos – através de um sistema de avaliação que não considere essas desigualdades, é uma problema de (in)justiça social (TEIXEIRA, 2000, p. 15).

Na observância dessas desigualdades, o Legislador intencionou, na adoção de uma Base Nacional Comum para o Ensino Médio¹³, prestar a sua contribuição na construção de uma identidade nacional, de algo que nos fosse comum e nos caracterizasse enquanto Nação. Para tanto, o artigo 26 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Também se percebe que o Legislador oportuniza uma flexibilização curricular, quando observa, no mesmo artigo, a proporção continental do Brasil e a existência de diversos regionalismos, definindo assim, a existência de uma

¹³ Tradicionalmente composta por Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia.

parte diversificada no currículo, a ser regulada no âmbito dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Resolução CNE/CEB nº 02/12, define a seguinte composição da Base Nacional Comum:

Quadro 9: Composição da Base Nacional Comum

Base Nacional Comum	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares Obrigatórios	
	Linguagens		Língua Portuguesa
			Língua Materna ¹⁴
			Língua Estrangeira Moderna
			Arte ¹⁵
			Educação Física
	Matemática		Matemática
	Ciências da Natureza		Biologia
			Física
			Química
	Ciências Humanas		História
			Geografia
			Filosofia
			Sociologia

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 02/12

Além do especificado na LDB, e reproduzido nas DCN, existem legislações diversas que impõem determinadas obrigatoriedades no currículo do Ensino Médio; entre essas devemos destacar a Lei nº 11161/05, que dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. O dispositivo determina a Língua Espanhola como de oferta obrigatória nos estabelecimentos de ensino, no horário regular das aulas, mas de matrícula facultativa para os alunos. O que cria, na prática, um contraponto legal, uma vez que existe na Base Nacional Comum, um componente de Língua Estrangeira Moderna que deve ser obrigatoriamente cursado pelos alunos e, tradicionalmente, é ocupado pela Língua Inglesa.

As DCN também elencam alguns tópicos que devem receber tratamento transversal, permeando todos os componentes curriculares e oriundos de legislações esparsas. São eles:

¹⁴ A Língua Materna deve ser considerada quando da proposição de planos curriculares para a Educação Indígena.

¹⁵ O ensino de Arte deve contemplar suas diferentes linguagens: cênica, plástica e musical.

- Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11947/09, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica);
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10741/03, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);
- Educação Ambiental (Lei nº 9795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);
- Educação para o Trânsito (Lei nº 9503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);
- Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7037/09, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3) (CNE/CEB, 2012).

Em Minas Gerais, a definição curricular proposta para o Ensino Médio vai além da proposição legal federal, uma vez que ela elenca, conforme tabela seguinte, a estruturação dos planos curriculares para o Ensino Médio das escolas estaduais (no exemplo, considerando o Regular Diurno):

Tabela 10: Plano Curricular do Ensino Médio regular diurno

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira	2		
Arte	1		
Educação Física	2	2	2
Matemática	4	4	4
Física	2		
Química	2		
Biologia	2		
Geografia	2		
História	2		
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
TOTAL	25	25	25

Fonte: Resolução SEE nº 2017/11

Neste exemplo, onde existem lacunas, os estabelecimentos de ensino devem proceder à consulta à comunidade escolar e, a partir dessa deliberação, proceder ao preenchimento dos módulos-aula restantes, desta forma, perfazendo as 25 aulas semanais. Ressaltamos que, conforme já visto no estudo da legislação, durante o primeiro capítulo, a escola pode optar por

até 10 componentes curriculares no 2º e 3º ano do Ensino Médio. Sendo assim, duas disciplinas não serão contempladas anualmente, incorrendo em vários dos apontamentos feitos pelos respondentes na pesquisa de campo.

Estas são as emanções da legislação federal e estadual acerca da formulação curricular do Ensino Médio, pressupondo ora a obrigatoriedade, ora a contextualização e a flexibilização. Apesar de que, o que se tem observado na prática, difere do que se apresenta nos dispositivos legais. Muito pertinente a seguinte observação de José Domingues, Nirza Toschi e João Oliveira:

Magendzo (1991) afirma que, se a diversificação e a flexibilização fossem verdadeiros princípios do planejamento curricular, este não seria centralizado como efetivamente o é. A descentralização, inclusive, pressupõe uma concepção diferente de professor. Este seria compreendido como agente do currículo, e não como transmissor de uma cultura selecionada por outros. Além disso, a normatização curricular dos conselhos de educação e os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 73).

Essa citação nos coloca o seguinte questionamento: na prática, o que se observa é uma real flexibilização, ou somente uma falsa percepção de que nos é permitido certo grau de protagonismo?

Durante a fase de coleta de dados em campo, os servidores respondentes se posicionaram quanto a essa discussão. Na entrevista estruturada, os profissionais responderam à seguinte questão: “Você encontrou dificuldades na implementação da Resolução (citada na questão anterior) e do plano curricular nela previsto?”. Abaixo, grifamos nas citações expressões pertinentes dos respondentes – uma vez que essas falas trazem elementos importantes para essa pesquisa e que qualificam o processo de implementação da política:

Quadro 10: Posicionamentos pertinentes acerca da implementação da
Resolução SEE nº 2017/11

Respondente	Citação
Professor A1	(Dificuldade) Tanto para o professor lidar com o conteúdo, como perda para o aluno.
Professor A2	O aluno fica sobrecarregado (de matéria) em um ano e no outro (ano) fica a desejar.
Professor B1	Os professores que perdem aula ficam constrangidos.
Professor B2	Matérias como Inglês não poderiam ficar de fora do currículo. Precisa se pensar na necessidade da vida. Seria necessário nos três anos.
Professor C1	Apesar de o plano curricular ser fechado , cada professor tem autonomia no seu planejamento e dando o “ritmo” da execução.
Professor C2	É complicado não poder dividir a Língua Portuguesa em Literatura e Redação dada à limitação de conteúdos. Já a ausência de conteúdos como história prejudicam os alunos nos vestibular e Enem.
Especialista A	–
Especialista B	Teve problemas quanto ao professor (carga horária) e para os alunos que ficaram limitados .
Especialista C	–
Gestor A	–
Gestor B	Os alunos questionaram a ausência de conteúdos no Ensino Médio que são importantes para o Vestibular.
Gestor C	Não houve dificuldade, (o que houve foi) “chiadeira de professor”, reclamação.

Fonte: Questionários de coleta de dados (janeiro a março de 2013).

As percepções dos servidores nas escolas estaduais analisadas apontam para um determinado grau de “engessamento” curricular, que se manifesta em suas respostas como “perda”, “ausência”, “fechado” e “limitado” e uma aparente insatisfação, pois a questão curricular se encontra fora da governabilidade do estabelecimento de ensino. Apenas um professor percebeu autonomia, mas, mesmo assim, a autonomia citada é relativa ao planejamento das aulas e ao “ritmo” imposto, não propriamente curricular, em sua opinião.

Além do paradigma afeto à disciplinaridade, percebesse bastante arraigado também a questão da dicotomia relativa ao ensino profissionalizante e ao ensino propedêutico. Essa questão vem perpetuando duas modalidades bem distintas de Ensino Médio, uma que se destina ao preparo do alunato para o mercado de trabalho e outro que o prepara para a continuidade dos estudos no Ensino Superior.

As interações entre estudo e emprego não são uma novidade e nem causam nenhum desconforto a intensa presença de pesquisas que tentam correlacionar anos de escolaridade com ascensão na carreira. Vitor Paro denuncia esse paradigma onipresente:

Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego (PARO, 1999, p. 7).

Assim como o ensino propedêutico também encontra um respaldo social grande, pois, por anos, os concursos vestibulares determinaram o que importava que fosse ministrado nesta etapa e o que não importava. As listagens de obras literárias dos exames vestibulares eram as obras que o alunato lia durante o Ensino Médio e os temas das redações balizavam os assuntos que eram discutidos em sala de aula. Nessa época, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cumpria o papel de perpetuar um currículo enciclopédico – obviamente que não todos os títulos –, mas o tratamento dado às unidades didáticas eram muito conceituais e primavam pela memorização. Citando novamente Vitor Paro:

Isso não chega a ser problema para uma concepção conservadora de educação, para a qual o importante é apenas os alunos apreenderem o máximo de conteúdos das disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc.) que o prepara para viver “de acordo” com a ordem vigente e para exercer uma ocupação no mercado (de preferência a mais rendosa que se puder) (PARO, 1999, p. 14).

Essas não são questões nem simples, nem fáceis, mas são críticas à uma época, em que o ensino propedêutico era voltado à memorização de fatos e de regras, de fórmulas e de coeficientes... E, sobretudo, voltados a um exame vestibular, extremamente seletivo e que iria “definir” o futuro acadêmico do aluno.

Neste ponto, a feliz metáfora de Forquin (1993) se faz presente, pois a Escola representa, ao mesmo tempo, o Mosteiro e a Cidadela. Nela se conserva e se reproduz o conhecimento das Eras, de uma forma que não poderia ser possível em nenhuma outra instituição contemporânea, daí o Mosteiro. Mas nela também convive a Cidadela, pois ela está conectada ao seu próprio tempo, em um claro atendimento à demanda social que a busca, seja

para a formação para o mercado de trabalho, seja para a preparação para a continuidade dos estudos na academia.

Esse paradigma encontra respaldo em todo histórico legal até então; a LDB postula, como já elencado no primeiro capítulo, quatro finalidades para o Ensino Médio, sendo que essa dicotomia se faz presente entre o inciso I e o inciso II, cada um definindo um papel para o Ensino Médio.

No estado de Minas Gerais encontra-se em teste uma interessante proposta de reforma – com base na Resolução SEE nº 2030/12 –, numa clara tentativa de se conciliar essas duas finalidades em uma única modalidade, mas essa é a realidade de uma pequena parcela de escolas da rede estadual (onze escolas) e, tão pouco, é a realidade das escolas deste estudo. A maioria dos alunos atendidos pela rede estadual está matriculada no Ensino Médio Regular e tem seu currículo organizado por força da Resolução SEE nº 2017/11 e definição curricular centrada nos CBC, estabelecidos na Resolução SEE nº 666/05.

A implantação do “Reinventando o Ensino Médio” – nome pelo qual o projeto vem sendo reconhecido –, chegou de forma modesta nas escolas jurisdicionadas à SRE de Passos neste ano de 2013, sendo implementado no 1º ano do Ensino Médio de dois estabelecimentos de ensino, um no município de Passos e um no município de Formiga. A implementação está prevista para ocorrer de forma gradativa, ou seja, no ano de 2014 será implementado no 2º ano dessas escolas e em 2015 no 3º ano. As demais escolas de Ensino Médio da circunscrição começarão a ser atendidas no “Reinventando o Ensino Médio” em 2014, tendo atrasada a sua implementação em um ano em relação às duas que iniciaram este ano. A conclusão do processo de implementação somente se dará, portanto, no ano de 2016 e, os primeiros resultados censitários apurados junto aos egressos desse novo percurso curricular sendo divulgados à sociedade em 2017.

Na próxima seção, será feita a análise da implementação da normatização curricular de Minas Gerais para o Ensino Médio nas escolas estudadas e as interações entre os atores escolares que podem ter influenciado nesse processo. Retomaremos os dados das entrevistas e os confrontaremos com a bibliografia sobre o tema de implementação de políticas e gestão de recursos humanos.

2.2 – Análise da implementação da Resolução SEE nº 2017/11

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem optado, recorrentemente, por dar a organização curricular de sua rede através de Resolução. Sendo assim, a implementação curricular prescinde de publicação no diário oficial do Estado. Além da publicidade dada pela publicação no diário oficial, a SEE-MG mantém *site* institucional¹⁶ atualizado e faz uso de contas de *e-mail* institucional para dar ciência das mudanças aos servidores lotados nas Superintendências Regionais de Ensino e aos profissionais lotados nos estabelecimentos escolares.

Como este estudo está focado no processo de implementação a partir das atividades exercidas pelos inspetores escolares até a realizada pelos docentes no final da cadeia de comunicação institucional; retomo, na sequência, as respostas dos inspetores sobre a forma como tomaram conhecimento da Resolução SEE nº 2017/11, de como repassam a informação e o que pensam sobre a comunicação institucional.

Quadro 11: Comunicação institucional no serviço de Inspeção Escolar

Questões	Inspetor A	Inspetor B	Inspetor C
Como obteve a informação	Reunião de estudo na SRE.	Reunião de estudo na SRE.	Reunião de estudo na SRE.
Como transmitiu a informação	Por telefone e reunião de estudo com o setor escolar.	Por <i>e-mail</i> , telefone e reunião com equipe escolar (direção e especialistas).	Por <i>e-mail</i> e discutiu em visita <i>in loco</i> (não faz uso de telefone).
Como percebe a comunicação institucional	Falta agilidade, mas somente utiliza o <i>e-mail</i> institucional para leitura.	Considera problemática, uma vez que nem sempre recebe a informação antes da escola.	Nem sempre recebe a informação e percebe certa filtragem por parte de quem repassa a informação.

Fonte: Questionários de coleta de dados (janeiro a março de 2013).

¹⁶ *Site* institucional da SEE-MG hospedado em www.educacao.mg.gov.br

Os inspetores são os atores institucionais responsáveis por boa parte da comunicação realizada entre as Regionais de Ensino e as Escolas, dessa forma, garantir o bom entendimento das orientações faz parte de suas atribuições, como visto anteriormente: “responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE.” (MINAS GERAIS, 2005)

Como demonstra o quadro acima, todos os inspetores foram informados da Resolução durante uma reunião na SRE. Essa simetria nas respostas procede, uma vez que os inspetores escolares, ao retornar das férias escolares permanecem em estudo durante a primeira semana de trabalho.

Para o repasse, nem todos os inspetores fazem uso das mesmas estratégias no desempenho de suas atribuições; dessa discrepância de atuação, logicamente, se origina um melhor ou um pior entendimento das orientações, por parte das instituições escolares pesquisadas. A questão mais colocada pelos inspetores foi de que a informação não chega prontamente a eles, consideram que a SRE filtra a informação ao selecionar os destinatários e, às vezes, não inclui o inspetor na “mala direta” enviada por *e-mail*. Um inspetor colocou que, algumas vezes, recebe a informação por colegas de inspeção de outra SRE antes que a SRE de Passos lhe faça o repasse.

... Eu ando na frente. Eu procuro “tá” com contato com as inspetoras de Divinópolis e Belo Horizonte, por e-mail. Então elas mandam tudo pra mim e o que eu tenho eu passo pra elas. Então é o que eu estou conseguindo sair, às vezes, na frente e resgata a credibilidade que eu tanto preciso no meu trabalho... (INSPETOR B, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

Conforme o respondente, essa situação de desinformação, causa “insegurança” no desenvolvimento do trabalho de inspeção escolar e “envergonha” o profissional diante das equipes dos estabelecimentos atendidos (INSPETOR B, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

Para que possamos confrontar as respostas dos inspetores escolares, os diretores escolares responderam os mesmos questionamentos aplicados a eles e, assim se posicionaram:

Quadro 12: Comunicação institucional na Gestão Escolar

Questões	Gestor A	Gestor B	Gestor C
Como obteve a informação	Reunião na SRE e por <i>e-mail</i> .	Por <i>e-mail</i> .	Pelo Inspetor Escolar e por <i>e-mail</i> .
Como transmitiu a informação	Estudo em reunião com os professores.	Recado na sala dos professores, exposição no quadro de aviso e estudo em reunião. Envia SMS para os professores.	Reproduz e encaminha ao destinatário, expõe no quadro de aviso e estuda em reunião.
Como percebe a comunicação institucional	Considera eficaz.	Considera eficaz, mas os prazos são muito curtos.	Considera eficaz.

Fonte: Questionários de coleta de dados (janeiro a março de 2013).

Todos os respondentes citaram o *e-mail* institucional como forma de recebimento da informação e todos eles consideram eficaz a cadeia de comunicação institucional, o que, aparentemente, denota certo grau de satisfação. Somente um gestor pontuou a atuação no serviço de inspeção escolar no repasse de informação. Dessa forma, parece que o desenho da comunicação institucional tem se deslocado, deixando de ser o serviço de inspeção a via preferencial de trânsito de informações e fortalecendo o uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação) na rede escolar estadual¹⁷.

Para o repasse de informação aos servidores dos estabelecimentos de ensino, todos os gestores citaram as reuniões de Módulo II, sendo este um momento institucionalizado na legislação escolar. Afora as reuniões, alguns gestores utilizam outras estratégias, como a Escola C, que mantém uma conta de *e-mail* para recebimento dos originais de provas e testes a serem reproduzidos, para posterior aplicação em sala de aula.

Os especialistas são responsáveis, junto ao gestor escolar, por organizarem as reuniões que ocorrem durante o Módulo II, conforme orientação da SEE-MG: “É imprescindível que os encontros administrativo-pedagógicos sejam preparados, propostos pela direção da Escola, **com a participação efetiva da equipe pedagógica** (grifo nosso)” (SEE-

¹⁷ Essa ação teve início com a implementação do webmail institucional da Diretoria de Recursos Tecnológicos (DTEC), da SEE-MG e hospedado pela multinacional Google, como forma de otimização da comunicação entre as diversas repartições públicas que compõem a estrutura organizacional do órgão.

MG/SB/SIF/DIEF, 2009). Sendo assim, os especialistas também foram ouvidos acerca de sua percepção da comunicação institucional:

Quadro 13: Comunicação institucional na atuação dos Especialistas

Questões	Especialista A	Especialista B	Especialista C
Como obteve a informação	Pela inspeção, direção e secretaria escolar.	Pela direção escolar.	Não obteve.
Como transmitiu a informação	Comentários na sala de professor, exposição em quadro de aviso e estudo em reuniões.	Estudo em reunião de Módulo II, exposição em quadro de aviso.	Quando recebe informação, repassa por reunião e recados na sala de professor.
Como percebe a comunicação institucional	Considera falha: da SRE para direção é rápida, mas da direção para o serviço de supervisão é falho.	Considera eficaz.	Considera falha: prazos curtos e poucas pessoas para realizar o serviço.

Fonte: Questionários de coleta de dados (janeiro a março de 2013).

Conforme colocado pela Especialista C, ela não tomou conhecimento da Resolução e considera falha a comunicação institucional. Essa percepção é endossada pela Especialista A, que salienta que a comunicação entre SRE e direção escolar é rápida, mas daí em diante, a cadeia de comunicação começa a apresentar falhas, principalmente com relação à comunicação feita, com atraso, pela direção.

Nessa análise, os professores foram considerados os destinatários finais da comunicação institucional e foram questionados apenas sobre sua percepção enquanto receptores da informação. As respostas dadas foram as seguintes:

Quadro 14: Comunicação institucional aos Docentes

Questões	Professor A1	Professor A2	Professor B1	Professor B2	Professor C1	Professor C2
Como obteve a informação	Não obteve.	Reunião de estudo.	Não obteve.	Reunião de estudo.	Reunião de estudo.	Não obteve.

Fonte: Questionários de coleta de dados (janeiro a março de 2013).

Nesse extremo da cadeia comunicativa, as falhas de comunicação se aprofundam muito. Três professores, dos seis Docentes entrevistados, não tem ciência do teor da Resolução e, a partir daí, uma situação de incerteza se instala.

Para Idalberto Chiavenato, nós devemos “criar condições para disseminar a informação e torná-lo útil e produtiva para as pessoas no sentido de facilitar a tomada de decisões e a busca de novos diferentes caminhos e soluções” (CHIAVENATO, 2006, p. 287). Mas, conforme apresentado no capítulo 1, os docentes de uma mesma escola não recebem a informação, denunciando, desta forma, uma comunicação mal disseminada.

Conforme Idalberto Chiavenato postula, a disseminação de informação é um passo necessário para o empoderamento das equipes de trabalho. Entretanto, no caso em estudo, metade dos entrevistados não teve acesso à informação. Esse patamar de desinformação pode vir a comprometer o bom andamento da implementação de novas políticas públicas.

Para que a mudança seja realizada com sucesso, é preciso que cada empregado se sinta corresponsável por ela. E isto só é possível mediante o envolvimento do público interno, a partir do momento em que ele seja informado sobre as decisões tomadas e objetivos estabelecidos e que seja ouvido suas ansiedades e sugestões. Enfim, que haja comunicação. (BERALDO, 1996).

Para Beraldo, o sucesso das mudanças passa pela comunicação e pelo envolvimento das pessoas. No caso em estudo, a comunicação não se realizou em plenitude e, no final da cadeia institucional avaliada, se apurou inefetiva para metade dos entrevistados.

As grandes mudanças nas organizações passam por uma disseminação muito ampla do que a empresa quer, para onde e como quer ir. De fato, não é meia dúzia de pessoas que consegue mudar a organização e dar grandes passos. Isso deve estar disseminado dentro da organização. Este é um aspecto estratégico (DAMANTE, *apud* BERALDO, 1996).

Dessa forma, ao não garantir que a informação “chegue” íntegra, ao final da cadeia comunicativa, a administração da Secretaria “põe a perder” um

grande investimento de recursos em uma mudança curricular que não se efetiva para boa parte dos profissionais que dela deveriam ser os atores.

Além de arguidos sobre seu nível de conhecimento da Resolução em estudo, os docentes foram questionados sobre sua percepção geral da cadeia comunicativa institucional. No geral, os respondentes disseram que os canais de comunicação existentes são suficientes para a demanda de trabalho. Somente o Professor B1 levantou demandas quanto à informação insuficiente, pois, como nem todos os professores frequentam a Escola todos os dias, os avisos feitos na sala dos professores, nos dias de ausência, não lhes são informados. O outro docente entrevistado da Escola B, também enfatizou a cultura de recados na sala dos professores¹⁸.

... É quando a gente chega de manhã, porque nós temos que chegar quinze minutos antes do horário da aula ... É na sala dos professores ... E, às vezes, na hora do recreio, enquanto a gente está fazendo um “lanchinho”, ela (a Diretora) aproveita para passar (as orientações) ... (PROFESSOR B2, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

Outro aspecto a se considerar acerca da cadeia comunicativa institucional é o seu evidente aspecto descendente. Não foi registrada nenhuma resposta que contemplasse a possibilidade de diálogo ou *feedback* na estrutura comunicativa posta, o que pode denotar, por sua vez, um alto grau de hierarquização, na contramão da proposta gerencial adotada no atual Governo Estadual. Pelo contrário, queixas sobre a falta de diálogo deram a tônica das entrevistas, como pode ser bem observado no trecho que se segue, da entrevista concedida pelo Inspetor C, quando questionado sobre a forma como recebe a comunicação das normatizações a serem implementadas:

... Então eu não sei nem se eu fiz correto, mas eu fiz (a orientação na escola). Eu não tive com quem discutir durante a reunião (na SRE), que eu me lembro. Eu deveria conversa, discuti, pontua, traça os caminhos e as estratégias junto com a chefia e nem o assunto foi tocado (durante a reunião)... (INSPETOR C, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

¹⁸ Entrevistas concedidas no mês de fevereiro de 2013.

Citando novamente Chiavenato: “A velha cadeia escalar de comando está na berlinda. A tendência atual é a de enxugar níveis hierárquicos na busca de organizações não-hierárquicas, enxutas e flexíveis” (CHIAVENATO, 2006, p. 325). Para o autor, a administração gerencial tem como pressuposto um abrandamento da hierarquização – fortemente presente na administração pública burocrática – e da comunicação verticalizada descendente. No modelo gerencial existe a possibilidade de que se efetivem relações horizontalizadas na administração, a comunicação interna está mais aberta ao diálogo e os servidores, tidos aqui como colaboradores, devem demonstrar um maior engajamento e comprometimento com os objetivos institucionais.

Na ponta da cadeia é possível perceber melhor que a estrutura administrativa dos estabelecimentos escolares pesquisados ainda tem sua organização dada pelo paradigma anterior, o Burocrático, extremamente hierarquizado, com a comunicação institucional monodirecional¹⁹.

Nesse modelo de organização institucional, o papel desempenhado pelo gestor escolar torna-se crucial para que o êxito das políticas educacionais seja alcançado, uma vez que devem partir dele as orientações e as propostas de encaminhamento das ações a serem executadas. Se a comunicação entre essas duas instâncias não se efetiva, as mudanças não são completamente entendidas e ações equivocadas são praticadas.

Na próxima seção iremos discutir melhor o papel da direção escolar na gestão da mudança e as possíveis relações/consequências dessas práticas nos resultados apurados pela pesquisa de campo.

2.3 – A direção escolar e a gestão da mudança

¹⁹ A ascendência vertical (subordinação ao chefe) está sendo substituída pelo relacionamento horizontal... A ênfase horizontal no processo está ocupando o lugar da hierarquia vertical. (CHIAVENATO, 2006, p. 326)

Roberto Shinyashiki, reconhecido *coach* no Brasil e autor bastante lido no meio empresarial, nos fala sobre a postura adotada por gestores frente aos desafios da comunicação e da gestão de pessoas:

Nas empresas, conversa-se sobre os projetos, mas não se abrem espaços para as pessoas compartilharem seus anseios. Os departamentos de Recursos Humanos falam bastante sobre planos de carreira, mas pouco sobre vocação. Os chefes falam de suas visões, mas nunca sobre seus medos. (SHINYASHIKI, 1997, p. 17).

O diálogo é uma prática rarefeita nas nossas instituições, como o autor coloca. E a comunicação hierárquica e unidirecional que os depoimentos colhidos denotam vem corroborar com a fala de Shinyashiki. Falamos muito, mas conversamos pouco.

Para Shinyashiki (1997), por mais que os pesquisadores façam distinção do caráter lógico da administração, sempre existirá o imponderável dos sentimentos humanos:

Uma empresa é um agrupamento de seres com suas peculiaridades, e quem souber atingir a sensibilidade desses indivíduos vai conseguir transformá-los em um time. A capacidade de tocar o coração das pessoas é que vai transformar a administração numa arte e o administrador em um líder de verdade. (SHINYASHIKI, 1997, p. 5).

Como o escritor diz, nem todos escrevem sobre o tema com a tanta sensibilidade, mas muitos já se dedicaram a estudar a arte da administração e, alguns, especificamente sobre a administração escolar. Portanto, para esta seção, continuaremos a discutir a atividade da gestão sobre a ótica focada em Chiavenato, fazendo um *link* com outros autores do assunto, como Heloísa Lück, que escreve especificamente sobre gestão escolar. Desta forma, pretendo estabelecer paralelos entre os estudos de administração geral, com os estudos de administração escolar, transpondo conceitos e enriquecendo a discussão acerca da gestão escolar.

Um conceito chave para este estudo de implementação de política pública é a gestão da Mudança. Para Idalberto Chiavenato:

A mudança está em toda parte: nas organizações, nas pessoas, nos clientes, nos produtos e serviços, na tecnologia, no tempo e no clima. A mudança representa a principal característica dos tempos modernos (CHIAVENATO, 2006, p. 296).

Este ponto é importante para o nosso estudo, uma vez que orquestrar a implementação de uma nova política educacional, nas velhas rotinas de um estabelecimento escolar, nada mais é do que a gestão escolar efetuando um processo de mudança na instituição escolar. Os estudiosos de Administração há muito discutem como a mudança se efetiva dentro das instituições, inclusive Chiavenato.

A mudança significa a passagem de um estado para outro diferente. É a transição de uma situação para outra. A mudança envolve transformação, interrupção, perturbação, ruptura, dependendo da intensidade (CHIAVENATO, 2006, p. 296).

O que, para Shinyashiki era uma questão afetiva, para Chiavenato constituiu-se em uma discussão lógica. O autor a introduz como processo, de maneira sistêmica. Para ele, este é definido em três etapas: Descongelamento, Mudança e Recongelamento.

Ele coloca que, na fase do Descongelamento, é essencial que haja abdicação do padrão atual de funcionamento; se isso não ocorre, as pessoas e, no caso a instituição escolar, assumem a tendência de retornarem ao padrão anterior, ou seja, às rotinas escolares vigentes antes das mudanças. Portanto, etapa significa a conscientização da necessidade da mudança.

Na segunda fase, a Mudança, Chiavenato coloca que, neste momento, as novas práticas são experimentadas e validadas. Dois aspectos tomam corpo nesta etapa: a identificação e a internalização. A identificação ocorre quando as pessoas percebem a eficácia da nova atitude e a internalização ocorre quando as pessoas passam a assumir os novos comportamentos e ações como parte de seu padrão.

A última fase, o Recongelamento, é demarcada quando o novo padrão de comportamento passa a vigorar como a nova norma, ou seja, pelas

novas rotinas escolares instituídas pelas mudanças contidas na nova organização curricular; para tanto, demanda de apoio e de reforço positivo.

As mudanças, mesmo em políticas públicas educacionais, só são realmente efetivadas quando esse processo se completa na Escola. Se isso não ocorre, a proposta não passa de “letra morta”.

Pela amostra da pesquisa de campo realizada, pode-se observar que muito do que fora proposto na atual política pública de Minas Gerais para o Ensino Médio não se efetivou no ambiente escolar e, muito mais “empecilhos”, pode-se supor, podem ter colaborado para que a mudança não tenha se efetivado.

Entre estes “empecilhos”, Chiavenato salienta o papel fundamental que deveria ser desempenhado pelo Agente de Mudança. No caso das escolas estaduais, pautadas ainda no paradigma burocrático, realizando uma transposição de papéis, caberia o exercício da função de Agente de Mudança ao Diretor Escolar. Como já vimos na seção 1.5.2, a SEE-MG lhe delega, entre outras funções, a responsabilidade de cumprir e fazer cumprir as emanções o Órgão Central no estabelecimento que dirige.

Para Chiavenato, o Agente é “a pessoa, de dentro ou de fora da organização, que conduz ou guia o processo de mudança em uma situação organizacional” (CHIAVENATO, 2006, p. 297). Sendo assim, é esperado que, em cada fase do processo, o Agente desempenhe sua tarefa. Nas escolas estaduais, durante a implementação da nova organização do Ensino Médio, o Diretor deveria ter desempenhado um papel central na gestão da mudança, maximizando efeito positivo e trabalhando para que a instituição rompesse com o padrão anterior de funcionamento. Conforme descrevemos anteriormente, quando explicitamos as fases que o autor coloca para a gestão da mudança, caso a organização não execute as três etapas – descongelamento, mudança e recongelamento – existe uma forte tendência de retorno ao padrão e rotinas de funcionamento anteriores. Portanto, os gestores escolares deveriam, naquele momento de implementação da nova organização curricular do Ensino Médio, ter garantido que a comunicação e, mais ainda, a conscientização das novas orientações ocorressem de forma efetiva para a equipe da instituição.

A centralidade do papel do Diretor Escolar também foi objeto de estudo de Heloísa Lück, que assim a resume:

Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais (LÜCK, 2009, p. 22).

Para além dessas, a autora define que, entre outras funções, o diretor escolar “... é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida escola e todo seu trabalho educacional ...” (LÜCK, 2009, p. 23). Dessa forma, concluímos que o papel de Agente de Mudança deveria ser assumido pelo gestor escolar, dada a centralidade de sua atuação no ambiente escolar.

Para Lück, a comunicação dentro das organizações é um dos elementos fundamentais da gestão de pessoas. Assim a autora coloca:

Cultivo do diálogo e comunicação abertos e contínuos, que se constituem em elementos educacionais fundamentais para que uma equipe se constitua e se mantenha como tal e orientada por objetivos comuns de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento (LÜCK, 2009, p. 83).

Dessa forma, não devemos desconsiderar que muitos dos equívocos e resistências durante a etapa de implementação da nova proposta curricular poderiam ter sido evitados pela administração escolar, caso esta estivesse estado atenta ao diálogo com a comunidade escolar.

Henry Mintzberg, em sua obra “*Managing: Desvendando o dia a dia da gestão*” (2010), apresenta uma interessante figura representando um modelo de gestão. Este seria, para o autor, um resumo da forma como os gerentes se conectam, tanto com a equipe de sua própria unidade (abaixo), quanto com o exterior da organização e com outras unidades (acima) nos três diferentes planos em que pode atuar – da informação, das pessoas e da ação.

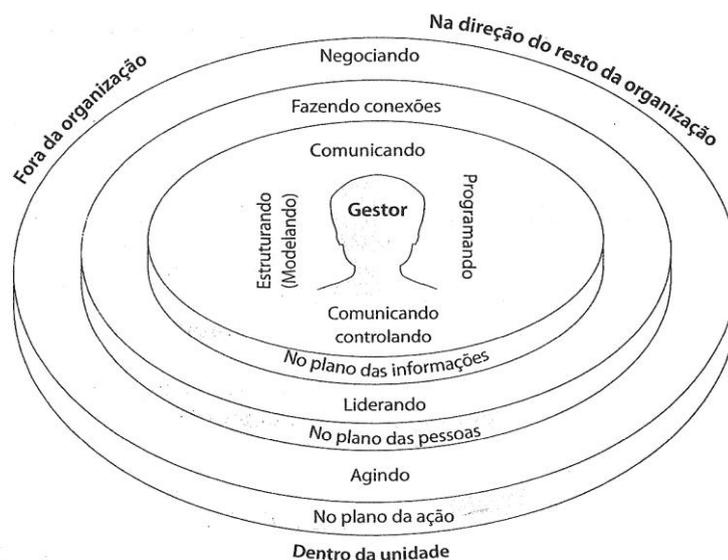


Figura 1: Um modelo de gestão

Fonte: *Managing* – Henry Mintzberg

A partir desse esquema, gostaríamos de destacar dois papéis que o gestor deve exercer: o papel de comunicador e de líder para a equipe da unidade. Assim como em Lück, essas funções se fazem presentes no conceito de gerência deste autor. Mintzberg considera o gestor como o centro nervoso da organização: “Em consequência das atividades de monitoramento, o gerente se torna o centro nervoso da unidade: o membro mais bem informado, pelo menos se estiver fazendo seu trabalho direito” (BARNARD, *apud* MINTZBERG, 2010, p. 66).

Não somente o mais bem informado, mas disseminando informação, o autor usa a seguinte metáfora para ilustrar o papel que os gestores desempenham nas instituições: “Assim como as abelhas, os gerentes realizam polimização cruzada” (MINTZBERG, 2010, p. 67). Ou seja, ele é o agente que melhor pode estabelecer as “trocas” de informação, tanto interna, quanto externa à instituição escolar.

Para cumprir seu papel de disseminador de orientações nos estabelecimentos escolares, os Gestores lançam mão de algumas estratégias, dentre estas, a mais recorrente nas entrevistas colhidas, neste estudo de caso, foram as reuniões das equipes, durante o Módulo II²⁰. Ao que parece, elas

²⁰ Conforme o Estatuto do Magistério, o Módulo II é a parte da jornada de trabalho do docente destinada à elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento

constituem em um hábito bem consolidado no sistema estadual de ensino, apesar de haver uma diferença na frequência que ocorrem nos estabelecimentos pesquisados – alguns realizam semanalmente, outros quinzenalmente. A legislação em vigor define que esse momento dever ser organizado pela direção da escola, apoiada pelo serviço de supervisão escolar. O que pode ser verificado pela fala registrada na entrevista colhida:

A Especialista é que passa pra gente nas reuniões, passa todo o quadro de avisos... Às vezes a gente estuda, quando tem alguma apostila pra estuda a gente estuda, cê entendeu? Tudo nessas reuniões... É de quinze em quinze dias a gente tem a reunião, e nessa reunião discute todos os assuntos... Tudo aquilo que tem que passa, recado que tem que passa, né? Avisos... É porque aí, reúne todos os professores, de todas as áreas, então aí fica mais fácil a divulgação... Quem conduz é a diretora e a especialista (PROFESSOR A1, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

Em Minas Gerais, a carga horária definida como Módulo II é, para os servidores da rede estadual, o momento da capacitação em serviço. Os autores acadêmicos também defendem a prática da capacitação em serviço, como Heloísa Lück que nos coloca:

A capacitação em serviço se constitui, portanto, no conjunto das ações realizadas no interior da escola, orientadas pelo seu diretor, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) de todos que nela atuam e, em especial, dos professores, tendo como ponto de partida e de chegada o desempenho profissional (LÜCK, 2009, p. 89).

Todos os gestores alegam fazer uso dessa estratégia para disseminar as orientações recebidas, mas, haja vista que metade dos professores informou desconhecimento da Resolução, obviamente, a estratégia não tem sido suficiente para abarcar todos os destinatários das orientações. Nesse contexto, a gestão escolar deve lançar mão de alternativas que supram a necessidade de orientação do corpo docente, além de implementar outras ações de sensibilização e apoio aos profissionais da Escola – que teremos

escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola.

como foco de estudo para o capítulo 3 deste trabalho. Um dos especialistas colocou, durante sua entrevista, que as falhas de comunicação têm ocorrido no estabelecimento de ensino não pelos atrasos na comunicação entre SRE e Escola, mas por atrasos na comunicação entre a Direção Escolar e os outros segmentos internos da unidade escolar. O Especialista da Escola A colocou, assim, seu posicionamento sobre a comunicação:

Ainda acho bem falho quando chega pra nós aqui. Pode ser que da Superintendência pra Direção seja mais rápido, mas pra chegar pra nós (equipe pedagógica) demora um pouco. Por exemplo, a lei da mudança da carga horária que o professor deve cumprir chegou pra nós já em fevereiro, depois que (os docentes) já haviam pegado as aulas aqui. Realmente foi um transtorno pra gente conseguir conciliar para o professor. (ESPECIALISTA A, entrevista concedida em março de 2013).

Aparentemente, a situação se sustenta, pois todos os gestores afirmaram que consideram a comunicação institucional entre SRE e Escola eficaz. Transcrevo abaixo a fala do Gestor A, da mesma Escola, quando questionada sobre a qualidade da cadeia de comunicação:

Eu acho que “tá muito boa”. Ultimamente, a gente tem recebido tudo a tempo, não tem ficado nada a desejar. Às vezes a gente esquece de alguma coisa, eles (SRE) mandam cobrando. Então eu acho que “tá boa” sim! (GESTOR A, entrevista concedida em março de 2013).

Afora as questões deste estudo de caso afetas à comunicação na gestão de pessoas, devemos abordar as questões relativas à liderança, pois, muitas das falhas de comunicação estão intrinsecamente relacionadas com falhas na liderança desses estabelecimentos. Exercer liderança é o papel esperado do Diretor Escolar; liderança em sentido amplo que, conforme Chiavenato, é “uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos” (CHIAVENATO, 2006, p. 157). Dessa forma, pode-se atribuir a desinformação averiguada, quando da implementação da política educacional para o Ensino Médio, a uma comunicação realizada de forma mecanicista e sem a devida avaliação da compreensão do receptor. Em seu

conceito, Mintzberg concorda com Chiavenato, pois descreve a liderança como:

Um componente necessário da gestão, especificamente quando pensada em termos de ajudar a envolver as pessoas na unidade para um funcionamento mais eficaz... Chame do que quiser, mas os gerentes passam bastante tempo ajudando a provocar comportamentos mais eficazes por parte das pessoas que gerenciam: motivando, persuadindo, apoiando, convencendo, fortalecendo, encorajando, envolvendo (MINTZBERG, 2010, p. 77).

O momento atual demanda pessoas bem preparadas para a Direção Escolar, com competência para a gestão de mudança e para a gestão de conflitos. Pessoas que consigam lidar com a organização passada (a burocrática) e com a organização futura (a gerencial); que consigam transitar entre a liderança centrada na tarefa e a liderança centrada nas pessoas.

Para Heloísa Lück, o sucesso das incursões da unidade escolar passa pela “clara liderança do diretor escolar em estreita coliderança com seus colaboradores” Dessa forma, vemos que a liderança não é unicamente exercida pelo diretor, mas sim, compartilhada com uma equipe empoderada. Logicamente, “o diretor escolar é o líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar” (LÜCK, 2009, p. 83).

Muito se tem abordado acerca do tema liderança, tudo de maneira muito técnica, mas o gestor para estabelecimentos escolares não pode nunca perder de vista o aspecto humano das relações construídas dentro e fora do ambiente escolar, pois, em última instância, o “produto” dessa “linha de produção”, são pessoas que, espera-se, tornem-se cidadãos preparados para o convívio em sociedade e protagonistas de sua própria história.

Portanto, em sua atuação, deve-se primar por criar um ambiente acolhedor e produtivo. Onde as intenções sejam claramente colocadas e discutidas. Conforme Gustavo Gomes de Matos, “na comunicação eficaz, as mensagens entendidas pelos receptores têm o sentido pretendido pelos emissores. Ou seja, as partes entenderam uma à outra, mesmo que discordem” (GOMES DE MATOS, 2006, p. 116). A gestão escolar deve-se assegurar, então, que os interessados compreenderam o assunto tratado, pois, ainda conforme o autor, “a comunicação é a arte e a ciência de escutar, falar e

dar *feedback*, de maneira clara e simples” (GOMES DE MATOS, 2006, p. 117). Esse é um hábito que devemos começar a cultivar nas escolas estaduais, pois esse se constitui num dos pilares da nova administração gerencial, em fase de implementação na rede estadual de ensino.

Com ele, concorda Heloísa Lück. Para a autora a comunicação não pode “ser entendida como sendo a emissão unilateral e unidirecional de informações, sem levar em conta a recepção e, menos ainda, o retorno e a reciprocidade” (LÜCK, 2009, p. 135). Nesse tipo de postura, a autora vê delineado o autoritarismo, que desconsidera o processo de mobilização e, também, a liderança que devia ser a tônica da gestão escolar.

Na próxima seção, iremos retomar algumas falas e ideias dos autores acerca das contingências comunicativas denunciadas e as estratégias comunicativas que podem ser utilizadas para melhorar a comunicação.

2.4 – As ferramentas de comunicação na literatura especializada

Nesta seção, iremos nos reportar a Rosângela Florczak, Heloísa Lück, Jodilce Pereira dos Santos e Gustavo Gomes de Matos como referenciais para delinear a discussão sobre as possíveis estratégias que possam melhorar a comunicação que se institui na implementação de políticas públicas educacionais.

Inicialmente, devemos olhar a escola a partir de sua realidade, uma instituição secular, mas muito ainda arraigada a paradigmas obsoletos. Nas escolas estaduais, o modelo administrativo é, preponderantemente, o burocrático. Nossa constatação concorda com Florczak pois, para a autora, a instituição escolar é:

Concebida e configurada na modernidade, baseada no modelo burocrático de que se estabelece a partir do poder da autoridade sobre a rigorosa divisão de tarefas e funções, a organização escolar encontra dificuldade de reinventar-se no cenário contemporâneo. Apesar da reflexão instalada e do desconforto evidente, há dificuldade expressiva na transformação (FLORCZAK, 2010, p. 1).

A autora vai além e expõe a fragilidade da escola na implementação de mudanças; seu modelo administrativo é um fator dificultador para que as transformações venham a ocorrer.

As escolas estaduais mantêm, dentro dos seus muros, uma anacronicidade com o modelo gerencial que vem sendo implementado no restante da administração pública do Estado, apesar das inúmeras reflexões e dos momentos de estudo realizados nessas instituições. Considerando essa afirmativa, nessa instituição tão centrada na hierarquia, o estímulo à mudança deve partir da Direção. Rosângela Florczak, em concordância com Heloísa Lück, defende um modelo mais participativo para a gestão dos estabelecimentos de ensino:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino [...] e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno das informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, *apud* FLORCZAK, 2010, p. 5).

Dessa forma, as autoras colocam a necessidade de um diálogo maior dentro das instituições, discordando o modelo burocrático estabelecido, apesar de reconhecerem, na gestão escolar, um papel central para o bom andamento da atividade educacional. Para Heloísa Lück:

A responsabilidade do diretor escolar pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo e, portanto, pela rede de comunicação e relações interpessoais que ocorrem na comunidade escolar, de modo a orientá-la, a fim de que represente fenômenos sociais de natureza educacional e produtivos na formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 134).

Portanto, dado a configuração dos estabelecimentos estaduais de ensino de Minas Gerais, devem partir da direção escolar as iniciativas gerenciais que induzam e introduzam na unidade escolar as transformações e mudanças que possam promover ganhos educacionais.

Apesar de a iniciativa partir da equipe gestora, a comunidade escolar dever se imbuir das intencionalidades inerentes às proposições e compor, com a equipe gestora, um constructo que se move na direção de objetivos comuns. Para tanto, as propostas devem ser discutidas com a comunidade escolar, compreendidas e assumidas por todos. Rosângela Florczak coloca que:

Tendo como pressuposto um contexto democrático, Lück (2006) defende que a gestão da escola implica na participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar em vários âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação. A autora afirma que a exigência de participação na tomada de decisão está vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais (FLORCZAK, 2010, p. 5).

Dessa forma, as autoras se colocam a favor de uma participação caracterizada da comunidade escolar nas definições das ações importantes a serem implementadas, não somente uma atitude “tarefeira” na execução das ações propostas. Muito diferente do que temos observado nas escolas estaduais pesquisadas.

O empoderamento das equipes de trabalho perpassa, obrigatoriamente, pela construção coletiva de significados que, conforme Lück, “é o desafio constante da comunicação”. Essa averiguação cuidadosa, por parte da equipe gestora, tem que ser assimilada às rotinas administrativas do estabelecimento, uma vez que as “pessoas atribuem significados diferentes a uma mesma comunicação, tendo em vista sua experiência e história de vida diferente, que afetam seus valores, sensibilidade e capacidade perceptiva” (LÜCK, 2009, p. 136).

De uma forma simples, esse procedimento é o tão falado *feedback*, um termo já bem difundido. Nada mais é do que uma averiguação de que a mensagem compreendida pelo receptor é aquela que o emissor teve por intenção transmitir, ou seja, ter-se a garantia de uma comunicação claramente executada, fidedigna.

Jodilce dos Santos apresenta, em seu artigo “Comunicação na Gestão Escolar”, uma interessante visão da consequência de uma comunicação mal executada:

A comunicação quando é transmitida de forma clara contribui para que haja a redução das incertezas em todo o processo interno da organização. A interpretação incorreta de uma informação pode manter as questões econômicas, sociais e políticas da organização em desordem (SANTOS, 2011, p. 7).

Vai além, assevera que:

A vulnerabilidade organizacional escolar isto é, todo o processo de transição da escola está, muitas vezes, proveniente da falta de clareza na comunicação, da má interpretação, que gera a distorção da mensagem transmitida, da desvalorização da própria cultura escolar. Esses pontos devem ser estudados, diagnosticados e corrigidos de forma prioritária e específica dentro do ambiente escolar (SANTOS, 2011, p. 13).

Portanto, o gestor deve ter o cuidado de proceder ao *feedback* quando realiza uma comunicação. Esse se constitui em um importante passo na implementação de qualquer ação no ambiente escolar, bem como, nos casos mais elevados, como os de implementação de políticas públicas educacionais. Não podemos supor, apenas pelo fato da comunicação ter sido realizada, que todos os receptores irão, burocraticamente, proceder ao que lhes cabe, Jodilce dos Santos coloca que:

muitas vezes, acredita-se estar transmitindo com clareza uma mensagem, mas quando se deparam com o resultado final, percebe-se que houve uma diversificação da interpretação em relação à comunicação (SANTOS, 2011, p. 15).

Da mesma forma que Santos, Rosângela Florczak tem em alta conta o papel desempenhado pela comunicação. Que, como visto abaixo, pode se dar em quatro dimensões:

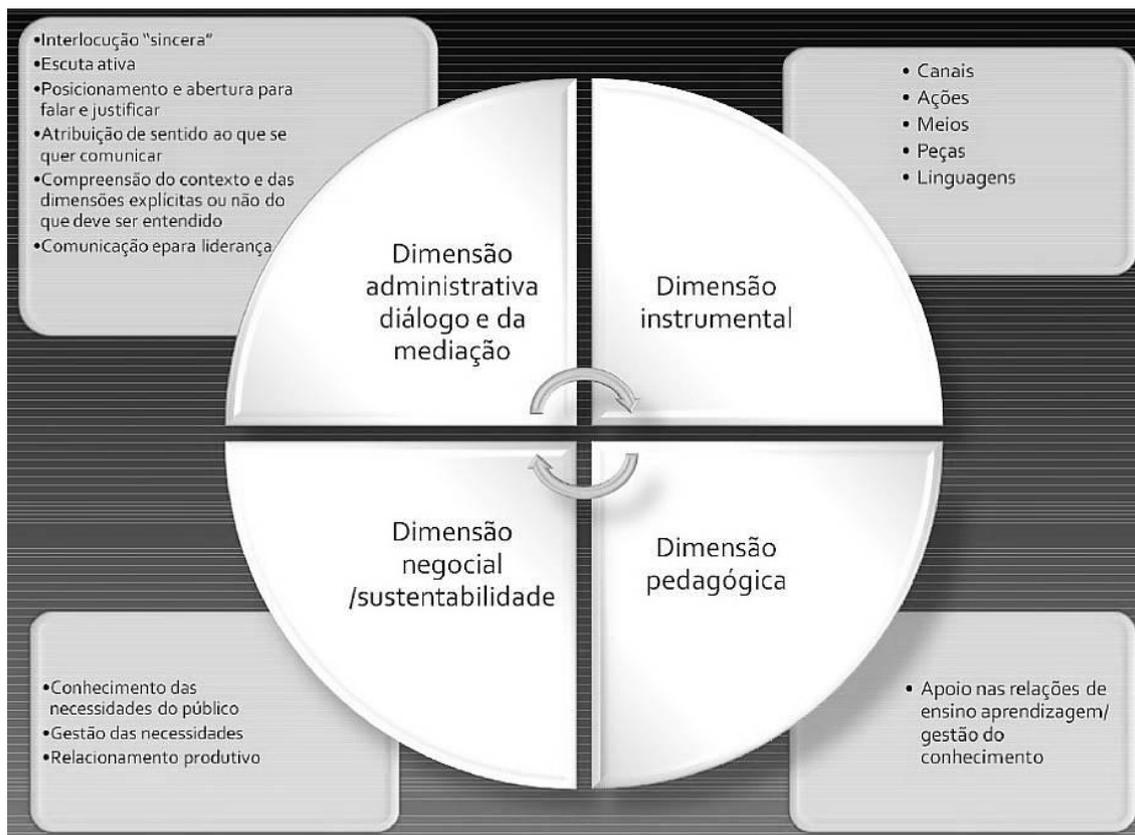


Figura 2: Dimensões possíveis da comunicação

Fonte: O lugar da Comunicação na Gestão Educacional – Rosângela Florczak

Entre essas dimensões, gostaria de destacar as dimensões dialógica e negocial, nelas são contemplados aspectos que oportunizam uma relação bilateral do discurso, onde as partes podem, conforme a autora, estabelecer uma comunicação sincera a partir de uma escuta ativa. Para Rosângela, a comunicação também não pode se realizar em um canal de comunicação unidirecional, na ausência de *feedback*.

O *feedback* é a ferramenta que oportuniza “ao funcionário a possibilidade de opinar, de expor suas dúvidas e incertezas para que sejam esclarecidas de maneira que esta contribuição promova o crescimento da escola” (SANTOS, 2011, p. 16).

Essa defesa contundente que ora faço da prática do *feedback* tem um fundo na pesquisa realizada, uma vez que nenhum dos dirigentes se apercebeu que metade da amostra de professores ouvidos não havia tomado conhecimento ou apreendido o que lhes foi apresentado nas reuniões do Módulo II.

Para Santos, “os conflitos ocorrem numa instituição escolar quando o processo de comunicação não está sendo executado de forma adequada”. Ela sustenta que “a comunicação na gestão precisa promover a busca da construção efetiva do conhecimento na ação – aprender a fazer fazendo” (SANTOS, 2011, p. 5). Nesse ponto, a escritora apresenta o termo *learning by doing*, o qual se reflete um aprendizado não pela mera informação, mas sim pela discussão, pela manipulação e pela vivência. Justificamos assim, nosso posicionamento em favor de uma participação qualificada da comunidade escolar, e não somente figurativa.

A autora, assim como outros aqui estudados, é partidária da capacitação em serviço, afirma que “o ambiente escolar é o mais adequado para se trabalhar os profissionais da educação”, embora alerte que:

... é essencial que **todos** participem do mesmo processo através do diálogo, discussão das questões de forma **coletiva** promovendo desta maneira as transformações que são necessárias para que o progresso de todos dentro do seu contexto profissional e político-social (grifos nossos) (SANTOS, 2011, p. 8).

Tivemos o cuidado de destacar as palavras “todos” e “coletiva” na última citação uma vez que estas confrontam algumas rotinas que verificamos nas instituições pesquisadas, como na Escola B, em que existe o hábito de se fazer recados verbais aos presentes na sala dos professores. Esse tipo de informação rápida, não atinge os objetivos da comunicação aqui discutidos: não empodera receptores e não atinge o coletivo do estabelecimento.

Entretanto, o fato que as comunicações sejam realizadas coletivamente, como ocorre, por exemplo, nas reuniões, também não garantem que os efeitos pretendidos sejam alcançados. Conforme a autora:

Quando uma reunião não dá oportunidade do diálogo, nem cria condições do indivíduo compreender o que está sendo informado, faz com que o funcionário não tenha o estímulo para realizar melhor o seu trabalho, este tende a limitar-se apenas à sua função deixando de lado um papel de fundamental importância na instituição escolar que é de ser um atuante agente de mudança (SANTOS, 2011, p. 14).

Esse tipo de comportamento foi notado nos professores ouvidos nas escolas pesquisadas que não foram alcançados pela comunicação efetivada na instituição, ou mesmo aquele que receberam apenas a informação do que lhes cabia executar.

No primeiro capítulo, na seção que apresentamos os resultados da pesquisa de campo, vários respondentes colocaram que tiveram dificuldades na implementação da Resolução. Se a comunicação durante as reuniões de estudo tivessem sido assertivas, vários dos impasses ali criados poderiam ter sido dirimidos, pois “a boa comunicação, evita desentendimentos, conflitos, bate-boca, mal-entendidos, reuniões improdutivas e negócios frustrados” (GOMES DE MATOS, 2006, p. 117).

Dessa forma, colocamos que o papel esperado do Gestor Escolar, durante a implementação do processo de mudança, deveria ser exercido de forma mais contundente, focado em boas práticas administrativas e com maior conhecimento de causa. Um processo, orquestrado dessa forma, pode ter um resultado mais eficiente, com menos desgaste institucional e maiores ganhos para a população atendida pelo estabelecimento de ensino. Não podemos nos esquecer, como alerta Gomes de Matos, de que: “a objetividade dos fatos sofre sempre a influência das idiossincrasias e subjetividades de quem fala e de quem ouve” (GOMES DE MATOS, 2006, p. 120). Muito do entendimento daquilo que é posto, está na forma como é dito.

No próximo capítulo iremos propor um Plano de Ação Educacional (PAE), voltado para o devido tratamento que deveria ser dado à comunicação institucional durante os processos de gestão da mudança, principalmente quando da implantação de novas políticas públicas educacionais, a exemplo da que se encontra em curso, com a universalização do projeto “Reinventando o Ensino Médio”, a nova proposta de organização para o Ensino Médio de Minas Gerais. Mas, acima disso, uma proposta que contemple estratégias comunicativas e rotinas eficientes para a SRE de Passos e para os estabelecimentos escolares, a ela circunscritos.

Para a proposta curricular do Ensino Médio em curso, a Resolução SEE nº 2017/11, em vigor desde 2011, e objeto deste estudo, dado o exíguo tempo restante de vigência (até o final deste ano letivo), propomos, no próximo capítulo, medidas saneadoras que tem por finalidade minimizar os efeitos

nocivos dos erros de comunicação institucional ocorridos quando de sua implementação e solucionar alguns entraves denunciados ao longo do capítulo um e dois deste estudo dissertativo.

3 – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A MELHORIA DA COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL NA SRE DE PASSOS

Este terceiro capítulo tem a finalidade última de apresentar um Plano de Ação Educacional que venha a contribuir significativamente para a melhoria da comunicação institucional da SRE de Passos e dos estabelecimentos de ensino estaduais a ela jurisdicionados.

Entretanto, para que esse objetivo se realize, ele se encontra dividido em três seções, a saber:

- A seção 3.1 congrega os principais aspectos observado durante a implementação da política educacional para o Ensino Médio de Minas Gerais, com destaque para as contingências e os problemas diagnosticados, respondendo, dessa forma, a questão de pesquisa proposta no início do capítulo 2.
- Na seção 3.2 apresento algumas medidas saneadoras para o estudo de caso em pauta, uma vez que a política já encontra implementada e com tempo exíguo de vigência, tendo no horizonte a universalização do “Reinventando o Ensino Médio” na Rede Mineira.
- Na seção 3.3 apresento a minha proposta de intervenção para a comunicação institucional, principalmente nos processos de mudança de políticas educacionais para a circunscrição da SRE de Passos, tomando por base as ideias dos autores estudados no capítulo anterior. Para a confecção desse plano de ação foi utilizada a ferramenta 5W2H²¹, de modo a simplificar sua compreensão.

Essa proposta tem por base, principalmente, uma adaptação do “Modelo de Comunicação sem Complicação”, trabalho desenvolvido por Gustavo Gomes de Matos para empresas. Para tanto, considere os dados produzidos durante o levantamento de campo realizado nesse estudo

²¹ A ferramenta de planejamento 5W2H é fruto da junção de *what, why, where, when, who, how* e *how much* na definição de planos de ação. Ou seja, o que será feito, por que será feito, onde será feito, quando será feito, por quem será feito, como será feito e quanto custará fazer.

dissertativo, a realidade os estabelecimentos de ensino visitados e as ideias de autores da área educacional e administrativa, como Rosângela Florczak, Heloísa Lück, Jodilce Pereira dos Santos e Gustavo Gomes de Matos, dentre outros.

Mas, para iniciar essa apresentação retomo, na primeira seção deste capítulo, os aspectos que foram apurados em campo, tanto nas entrevistas, como nos documentos recolhidos, assim como pelas minhas próprias observações. Esses foram as balizas para a proposição de Plano de Ação.

3.1 – Síntese dos aspectos observados durante a implementação

Ao final da subseção 1.5.4, foi apresentado um encadeamento que será, aqui, retomado:

1. Compete ao Inspetor Escolar o trânsito de informação entre as instituições, no caso do nosso estudo, entre SRE e Escola Estadual;
2. Compete ao Diretor Escolar fazer cumprir as determinações legais dentro da instituição escolar que dirige;
3. Compete ao Especialista Escolar articular a orientação e o planejamento do estabelecimento de ensino;
4. Compete ao professor participar de cursos, atividades e programas de capacitação.

Em observância a toda a legislação inicialmente estudada, este seria um encadeamento possível para o livre trâmite de informação na cadeia comunicativa do sistema estadual de ensino de Minas Gerais, tomando como ponto de partida os inspetores escolares das Superintendências Regionais de Ensino e tendo como ponto final os professores atuantes nas unidades escolares da circunscrição, conforme o recorte adotado neste estudo.

Muito embora, depois de todo um trabalho em campo, algumas peculiaridades puderam ser notadas. Primeiramente, apesar da legislação ainda não dispor de um registro contundente sobre aspecto, notasse um claro

deslocamento do canal preferencial de comunicação institucional realizada entre SRE e Escolas – que, anteriormente, era realizado pelo serviço de inspeção escolar – está ocorrendo, preferencialmente, pelo *e-mail* institucional da SEE-MG. Não sem duras críticas pelo serviço de inspeção escolar – que transparece, pelos depoimentos colhidos, relegados a segundo plano na comunicação institucional – mas sob elogios dos gestores escolares. Sem discutir o mérito de precedência, concordo com a queixa do serviço de inspeção, uma vez que todos devem estar empoderados para a boa condução dos trabalhos de rotina e execução dos projetos.

Os inspetores se queixaram de que, algumas vezes, as escolas estão informadas e o serviço de inspeção não ainda recebeu a orientação do que deve monitorar em campo. Eles apontaram que isso se deve a uma escolha equivocada dos destinatários da “mala-direta” dos *e-mails* institucionais, quando do repasse de informação.

Foram criticados os prazos postos por SEE-MG e SRE para as ações que o sistema escolar deve desenvolver. Mas essas críticas não eram, propriamente, relativas a atrasos na comunicação, mas sim às definições institucionais de prazos exíguos de execução, que tem sido, relativamente, recorrentes nas reclamações.

Constatamos inadequações nos planos curriculares, elaborados pelas escolas à legislação vigente – a Resolução SEE nº 2017/11. Fazia-se presente nesses planos resquícios da legislação anteriormente revogada, como, a exemplo, as disciplinas optativas do FIT. Dessa forma, pudemos observar erros materiais que, muito provavelmente, tem sua origem nas falhas de comunicação e interpretação da nova proposta curricular em implementação.

Constatamos ainda que, usufruindo ainda de alguma autonomia, os planos curriculares são distintos nas instituições de ensino pesquisadas. Quando da transferência de alunos de uma escola estadual para outra, os estabelecimentos encontram problemas de compatibilidade curricular (por exemplo: na Escola A, o segundo ano do Ensino Médio não contempla a disciplina de Geografia e, na Escola B, a disciplina é contemplada) que, se não bem comunicados e tratados pelos dois estabelecimentos, podem render problemas na vida escolar dos alunos.

Observamos que alguns estabelecimentos contam com vários canais de comunicação com a equipe escolar, como é o caso da Escola C, mas também observamos situações, como a da Escola B, que apresenta rotinas falhas de comunicação, a exemplo dos avisos feitos aos presentes, antes do início e do término das aulas, ou mesmo durante o lanche, no intervalo de recreio e, dessa forma, não atingindo a todos os interessados, uma vez que nem todos os servidores comparecem em todos os horários nas escolas.

Na escola A nos deparamos com uma situação constrangedora, em certa medida, uma vez que nos foi denunciado que a informação chega à direção escolar tempestivamente, mas que a direção não procede ao repasse dessas orientações à comunidade escolar com a mesma agilidade com que as recebe. Essa situação confronta a orientação da SEE-MG, uma vez que a direção escolar e serviço pedagógico dever organizar o repasse de orientação articuladamente.

Aparentemente, as reuniões realizadas nas escolas estaduais, durante o Módulo II, são uma rotina instituída, apesar de algumas peculiaridades quanto à sua periodicidade. Mas, da mesma forma, levantamos que metade dos docentes ouvidos não tinha conhecimento da proposta de Minas Gerais para o Ensino Médio. Essa situação levantada contrasta com a informação colhida nas entrevistas dos especialistas, de que a Resolução fora discutida nas reuniões de Módulo II.

Apesar das reuniões de estudo organizadas nas escolas, as instituições convivem com um baixo empoderamento de suas equipes. Alguns docentes denunciaram que recebem apenas a orientação necessária para a execução de sua função, um tratamento que rotulo, tipicamente, “tarefeiro”. Não primam pelo conhecimento de causa, por uma leitura mais profunda dos temas estudados, nem averiguam – na forma de *feedback* – a compreensão do que foi estudado.

Desta forma, pudemos apurar várias queixas quanto à comunicação institucional. Mas também apuramos alguns elogios, como em relação à agilidade do repasse de orientações pelo e-mail institucional e em relação à boa vontade da equipe da SRE na orientação e na resposta aos questionamentos lhe dirigidos.

Também ouvimos de alguns professores entrevistados que o esquema de comunicação organizado nas instituições é suficiente para a tarefa que lhe cabe; afinal, se metade dos entrevistados desconheciam o assunto arguido, a outra metade tinha conhecimento.

Finalmente, retomamos nossa questão de pesquisa: Como a comunicação institucionalizada entre os profissionais envolvidos impactou na implementação da política educacional curricular de Minas Gerais para o Ensino Médio nas instituições pesquisadas?

Diante de tão grande desinformação apurada, não poderíamos avaliar de outra forma: a comunicação instituída impactou negativamente na implementação da proposta.

3.2 – Propostas de Medidas Saneadoras para o estudo de caso

Como este estudo de caso tomou por base a Resolução SEE nº 2017/11 que já se encontra falhamente implementada na Rede, gozando de desconhecimento por metade dos professores entrevistados, e com tempo exíguo de vigência (até o final de 2014), considero pertinente a proposição de um Plano de Ação Educacional focado na implementação de novas políticas públicas educacionais – como a nova política educacional para Ensino Médio de Minas, o “Reinventando o Ensino Médio” – uma vez que aprendizagem pode ser obtida com a observância das experiências anteriores.

Entretanto, considerei também pertinente a proposição de medidas saneadoras para alguns dos problemas encontrados na implementação da Resolução supracitada. As situações a frente elencadas são passíveis de resolução e, portanto, viáveis:

1. As incorreções existentes nos arquivos da SRE de Passos, nos planos curriculares e regimentos, em discordância à Resolução SEE nº 2017/11, devem ser apuradas e corrigidas pelos Inspectores Escolares, uma vez que a legislação lhes atribui a função de zelar pela correta aplicação das normas.

2. Os estabelecimentos de Ensino devem organizar ciclos de estudo da legislação, com supervisão da Direção Escolar e Especialista, para o estudo da legislação vigente, de modo a garantir a correta compreensão dos dispositivos legais.
3. As Escolas devem elaborar estudos de suplementação curricular para possibilitar a inserção de discentes oriundos de estabelecimento de ensino diverso, com vistas a minimizar os efeitos nocivos da transferência sobre a trajetória escolar dos alunos recebida no ano em curso, procedendo à confrontação do histórico escolar da instituição de origem, com o da instituição de destino.

As medidas saneadoras não têm por finalidade corrigir todos os inúmeros equívocos motivados pelo desconhecimento da legislação deste estudo de caso. Boa parte dos males oriundos da implementação falha não podem mais ser remediados. As falhas na comunicação institucional elencadas na seção anterior serão preventivamente tratadas com as medidas preventivas propostas na seção seguinte, com vistas a processos de comunicação institucional mais assertivos na implementação de futuras políticas públicas educacionais na jurisdição da SRE de Passos.

3.3 – Medidas Preventivas para novos processos de implementação de políticas públicas educacionais.

Gustavo Gomes de Matos tem trabalhado com a cultura do diálogo nas organizações. Para ele, “um ambiente aberto à comunicação proporciona aos indivíduos – células que dão sentido e vivificam as organizações – a satisfação de se sentirem produtivos, associativos e saudáveis” (MATOS, 2006, p. 10). Nessa perspectiva, ele propõe um modelo, com o sugestivo nome de “Comunicação sem Complicação” (CSC).

A diretriz básica adotada nessa proposta é:

O mais importante na comunicação é **saber ouvir**, para poder compreender e interpretar com exatidão o conteúdo da mensagem transmitida e a intenção de seu emissor, favorecendo, assim, o **retorno da informação**, que marca o início do **diálogo**, que, por sua vez, pode garantir a qualidade do **relacionamento humano**. Muitos desentendimentos, brigas, rupturas, guerras e conflitos sociais poderiam ser evitados e solucionados pelo simples entendimento dessa questão de **bom senso** (MATOS, 2006, p 127).

Dentro da proposta, ele também apresenta os princípios que norteiam a CSC, a saber:

- Saber ouvir;
- Dar *feedback*;
- Ter abertura para o diálogo;
- Conviver criativamente com as diferenças;
- Valorizar o relacionamento humano;
- Buscar o bom senso.

Com isso, o autor justifica ser possível alcançar uma série de vantagens competitivas e ganhos institucionais. Mas sua implementação não é algo autoexecutável, depende de um esforço coletivo no sentido que se implementar as duas fases do modelo, de se esforçar no intuito de diagnosticar e aprimorar os canais de comunicação já existentes e implementar novas vias.

A primeira fase se constitui no diagnóstico, que deve ser uma análise do que já está posto. Basicamente ele deve responder às seguintes questões, conforme Matos:

1. Como se processa a informação na empresa?
2. O que funciona como canal de comunicação (emissor / receptor / feedback)?
3. O que funciona precariamente e deve ser melhorado?
4. O que falta? O que deve ser introduzido?
5. Como se configura a cultura da comunicação (estado de conscientização)?

O autor sugere uma série de instrumentos para que esta etapa seja realizada. Estes instrumentos serão abordados na próxima seção, já sendo dado o devido tratamento, pois este estudo não se refere a uma empresa, mas sim a uma instituição pública, a Escola.

A segunda fase, conforme Matos, se constitui nas estratégias. Nessa fase se implementam uma série de instrumentos estratégicos, que também serão contextualizados na próxima seção desse estudo. Entretanto, cabe três pontos, conforme o autor:

- Plano estratégico de comunicação;
- Estabelecimento de prioridades;
- Criação de comitê de comunicação interna, ética e cidadania.

Gustavo de Matos, enquanto consultor de grandes organizações enumera vinte possibilidades de estratégias para organizações em seu Modelo de Comunicação. Como as escolas sob jurisdição da SRE de Passos são instituições de pequeno a médio porte, iremos, portanto, selecionar e detalhar apenas os instrumentos que são passíveis de utilização no contexto das escolas da circunscrição da SRE de Passos.

Iremos ainda, como Gustavo Gomes de Matos, detalhar esta última seção em duas subseções, uma dedicada aos instrumentos de análise, da primeira fase, e uma dedicada aos instrumentos estratégicos, da segunda fase. Após a apresentação de cada uma dessas ações, procederemos a quadros resumo e às considerações finais desse trabalho dissertativo.

3.3.1 – Fase diagnóstica

Para a fase diagnóstica selecionei três ações de análise, dentre as cinco apresentadas pelo autor em seu modelo, e as customizei para que possam ser executadas na SRE e nas escolas estaduais.

A Entrevista se constitui em procedimento no qual o Gestor tem a oportunidade de colher o *feedback* da equipe de trabalho acerca de suas impressões sobre as rotinas já adotadas e as rotinas em implementação no estabelecimento de ensino – entre outras tantas possibilidades de assuntos de

interesse da administração que podem ser pesquisados –, sendo providencial para que os obstáculos – relativos à comunicação institucional – possam ser, preventivamente, detectados.

A validação é o momento no qual as impressões colhidas pelo Gestor, durante as entrevistas, são postas à consideração do Colegiado Escolar – formalmente o órgão representativo da comunidade escolar – que colaborará com a redação do Plano Estratégico de Comunicação da Instituição.

Como complementação às entrevistas individuais, proponho uma pesquisa de cultura e clima escolar – tanto inicial, como processual –, que possa direcionar, ou redirecionar, as ações do Plano Estratégico de Comunicação. A cultura e o clima escolar são “termômetros” importantes, que devem ser observados pela administração escolar, para garantir um ambiente propício durante a implementação de políticas públicas. Mesmo para o funcionamento rotineiro do estabelecimento, essas questões são importantes, pois elas denotam a satisfação dos profissionais que ali trabalham e dos alunos que ali estudam. Sendo uma ação diagnóstica e, ao mesmo tempo estratégica, ela constará tanto nesta seção como na próxima.

Essas ações se constituem em procedimentos para que a Gestão possa colher informações subsidiarão a seleção das ações estratégicas apresentadas na próxima seção. As ações são melhor detalhadas, a seguir, na forma de quadros, de forma a colaborar com a visualização do leitor.

Quadro 15.1: Ações diagnósticas

Nº	O que será feito	Por que será feito	Onde será feito
1	Entrevistas individuais	Para colher as impressões da equipe da escola acerca da comunicação institucional e subsidiar a elaboração do plano estratégico de comunicação	Escolas Estaduais
2	Reunião de validação	Para validar o trabalho da Direção Escolar durante as entrevistas e colaborar na redação do plano estratégico de comunicação	Escolas Estaduais
3	Pesquisa de cultura e clima	Oferece subsídios para o entendimento da cultura e do clima institucional e replanejamento do Plano Estratégico de Comunicação, entre outros documentos escolares	Escolas Estaduais

Quadro 15.2: Ações diagnósticas (cont.)

Nº	Quando será feito	Por quem será feito	Como será feito	Quanto custará fazer
1	No início do primeiro semestre de 2014	Direção Escolar	A Direção Escolar irá entrevistar uma amostra significativa de servidores e colher suas impressões sobre a comunicação institucional vigente, tabular os dados, elaborar a síntese e preparar a apresentação ao Colegiado Escolar	Sem custo
2	Março de 2014	Direção Escolar e Colegiado Escolar	O Colegiado Escolar irá validar os dados das entrevistas e proceder à redação do plano estratégico de comunicação, em conjunto com a Direção Escolar	Sem custo
3	No início do segundo semestre de 2014	Equipe Pedagógica	A Equipe pedagógica irá produzir formulários de pesquisa para apurar os índices de satisfação dos servidores e comunidade atendida, cuidará da tabulação dos dados, formulação de síntese e apresentação dos dados à comunidade escolar	Custo com a reprodução de formulários de pesquisa, conforme o dimensionamento da comunidade escolar atendida pelo estabelecimento, com recursos provenientes da Caixa Escolar

Após considerar o diagnóstico, a próxima etapa se dedicará à concretização das ações.

3.3.2 – Fase estratégica

Para a fase estratégica selecionei dez ações estratégicas, dentre as vinte e duas apresentadas por Gustavo Gomes de Matos em seu modelo, e as adaptei para que possam ser executadas na SRE e nas escolas estaduais.

As reuniões de alinhamento devem ser um ato ordinário da SRE. É nelas que a equipe do órgão e os diretores escolares poderão, juntos, traçar propostas para o atingimento de metas comuns, definir e compatibilizar rotinas para todas as escolas da circunscrição e uniformizar o repassa de orientações, dentre outros tantos assuntos que podem ser abordados coletivamente.

A ouvidoria interna se constitui em um canal de comunicação no qual a clientela atendida na jurisdição e, mesmo os colaboradores, podem se utilizar para terem suas questões colocadas à apreciação do órgão regional. Ela melhora a comunicação institucional pois demanda uma rotina formal de atendimento; desde o protocolo dos questionamentos, até os encaminhamentos das respostas ou soluções para as demandas, logicamente, considerando os prazos de execução.

A sistematização da comunicação eletrônica é outro ponto de melhoria crucial para que uma comunicação institucional mais assertiva venha a se estabelecer. Para tanto, o Sistema de Circulares Interativas vêm a contribuir, de forma significativa, com uma divulgação mais ágil e uniforme das informações dentro da circunscrição da Regional de Ensino.

Newsletters são coletâneas de informações, apresentadas na diagramação de jornal eletrônico, que sintetizam assuntos de interesse geral em determinado período, e cumprem o papel de atualizar os leitores. Sua forma impressa pode ser afixada nos “Jornal Mural” da próxima ação proposta.

O Jornal Mural, preferencialmente afixado na sala dos professores, centraliza a divulgação de informações na escola. Ele deve ser periodicamente revisado pelo Gestor. Essa estratégia oportuniza que todos possam se manter atualizados com as orientações e metas institucionais, mesmo para aqueles que trabalhando em horários distintos no estabelecimento de ensino.

A motivação da equipe deve sempre ser foco da ação do Gestor e dos Especialistas. Elas são o combustível que permitem levar adiante as outras propostas do estabelecimento. Manter “em alta” o moral da equipe contribui, significativamente, para que as outras ações tenha um “terreno fértil” para serem implementadas.

Assim como as Campanhas Motivacionais, as Campanhas de Saúde cumprem um papel importante quanto ao reforço positivo no engajamento da equipe de trabalho, pois, de maneira indireta, elas denotam um cuidado da

Gestão com a satisfação de seus colaboradores. Além de serem uma ação preventiva no combate a algumas das doenças laborais, motivos de muitos dos desfalques nas equipes de trabalho.

Assim como nas ações diagnósticas, defendo a adoção da pesquisa de cultura e clima escolar como uma das ações de cunho estratégico. Neste momento, o intuito desse procedimento difere do elencado na seção anterior, uma vez naquele momento ela era subsidio para a elaboração do Plano Estratégico de Comunicação, e, agora, ela irá subsidiar seu redirecionamento.

Ações conjuntas com as instituições de ensino, extensão e pesquisa tem ganhos tanto para as escolas como para os estabelecimentos universitários, uma vez que elas propiciam para as escolas um incremento na capacitação em serviço dos seus colaboradores e, para as universidades, um espaço de aplicação de suas ações de extensão e pesquisa.

As relações interpessoais dentro dos estabelecimentos escolares são cultivadas, sobremaneira, pelos projetos interdisciplinares, pelos momentos de descontração, como festividades e confraternizações, além das feiras escolares, saraus e seminários; todos estes são, indiretamente, a liga que irá dar coesão ao trabalho em equipe.

Essas ações, dentre outras tantas de autoria da própria instituição, podem vir a compor o Plano Estratégico de Comunicação do estabelecimento escolar. Constituem-se, portanto, em um rol não-terminativo de opções que podem vir a ser adotadas pelas escolas. As ações são detalhadas, a seguir, na forma de quadro para melhorar visualização do leitor, nos moldes da seção anterior.

Quadro 16.1: Ações estratégicas

Nº	O que será feito	Por que será feito	Onde será feito
1	Reunião de alinhamento	Trata-se de um encontro mensal entre diretores e gerentes da SRE com diretores escolares, para alinhamento do trabalho	SRE de Passos
2	Ouvidoria Interna	Criação de ouvidoria, de modo a atender a reclamações, opiniões e sugestões dos colaboradores, mediando questões interpessoais e questões trabalhistas e pedagógicas	SRE de Passos
3	Sistema de Circulares Interativas	Revisão dos destinatários da mala-direta da SRE e sistematização das comunicações pelo <i>e-mail</i> institucional, obrigatoriamente com a confirmação de leitura do receptor	SRE de Passos
4	<i>Newsletter</i>	Jornal corporativo, em versão eletrônica (pdf), encaminhado às escolas mensalmente, contendo um resumo dos acontecimentos do mês	SRE de Passos
5	Jornal Mural	Espaço para divulgação de assuntos de interesse da comunidade interna, preferencialmente afixado na sala dos professores	Escolas Estaduais
6	Campanhas Motivacionais	Realizações voltadas para o reforço periódico do sentimento de pertencimento, englobando as sensibilizações e os eventos com a presença da comunidade escolar	Escolas Estaduais
7	Campanhas de Saúde	Campanhas educacionais de prevenção a doenças e manutenção da saúde física e mental (cuidados com a voz, tabagismo, estresse, violência escolar, etc.)	Escolas Estaduais
8	Pesquisa de cultura e clima	Oferece subsídios para o entendimento da cultura e do clima institucional e replanejamento do Plano Estratégico de Comunicação, entre outros documentos escolares	Escolas Estaduais
9	Programas nas universidades	Intercambio e interação com o meio acadêmico. Oferece laboratório e campo de extensão para a universidade, enquanto a universidade colabora com a formação em serviço dos profissionais da unidade escolar	Escolas Estaduais
10	Promoção de reuniões e eventos	Promoção de reuniões (durante o Módulo II), feiras e festivais que incentivem o desenvolvimento profissional e o contato entre os colaboradores	Escolas Estaduais

Quadro 16.2: Ações estratégicas (cont.)

Nº	Quando será feito	Por quem será feito	Como será feito	Quanto custará fazer
1	A partir do primeiro semestre de 2014, com periodicidade mensal	Diretores e Gerentes da SRE	A SRE arcará com os custos de deslocamento dos diretores escolares para a sede e organizará uma reunião de alinhamento mensal com oito horas de duração, para os diretores escolares e funcionários da própria SRE	Estima-se o gasto de uma diária por participante não residente em Passos (conforme tabela vigente), assim como o valor de duas corridas de táxi (aprox. R\$ 30,00) e passagens rodoviárias (com preços variando conforme a origem). Ainda haverá o gasto com a reprodução do material de apoio
2	A partir do primeiro semestre de 2014, com funcionamento ininterrupto	Assessoria de Gabinete	A ouvidoria será atribuída à equipe da assessoria de gabinete que protocolará as demandas e as encaminhará ao setor responsável da SRE ou da escola para resposta no prazo de 5 dias úteis	Sem custo
3	A partir do primeiro semestre de 2014, com funcionamento ininterrupto	Assessoria de Gabinete	Atualização da base de dados de destinatários do <i>e-mail</i> institucional, formação de grupos de destinatários, sistematização da confirmação de leitura	Sem custo
4	A partir do primeiro semestre de 2014, com	Equipe do NTE ²²	Produção de um periódico contendo informações	Sem custo

²² Núcleo de tecnologias aplicadas à educação

	periodicidade mensal		relevantes, reportagens e seção de <i>e-mail</i> do leitor, a ser encaminhado às diretorias e gerências da SRE e unidades escolares	
5	A partir do primeiro semestre de 2014, com atualização conforme demanda do serviço	Direção Escolar	A Direção Escolar se incumbirá de criar um espaço para a divulgação de informações relevantes à comunidade escolar na sala dos professores e cuidará de atualizar, tempestivamente, as informações	Custo variante (ex.: Quadro de Aviso em Cortiça com Moldura em Alumínio 120x90 cm, custo de R\$130,00). Além das custas com o reprodução de matérias para atualização do mural.
6	A partir do primeiro semestre de 2014, conforme demanda do serviço e calendário escolar	Direção e Equipe Pedagógica	A Direção e a Equipe Pedagógica irão proceder à sistematização dos momentos de sensibilização da equipe escolar, seja durante a reunião de Módulo II, seja durante as promoções e eventos voltados à comunidade atendida pelo estabelecimento	Gasto variante com despesa de <i>cofee-break</i> , conforme número de participantes e com a reprodução de mensagens e material de apoio
7	A partir do mês de março de 2014, conforme disponibilidade de agenda do IPSEMG ²³	Equipe multiprofissional do IPSEMG	A Direção Escolar irá agendar com o serviço multiprofissional do IPSEMG palestras aos servidores e alunos, relativas às doenças ocupacionais e	Gasto variante com despesa de <i>cofee-break</i> , conforme número de participantes

²³ Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais

			sua prevenção	
8	Ao final do ano letivo de 2014, com periodicidade anual	Equipe Pedagógica	A Equipe pedagógica irá produzir formulários de pesquisa para apurar os índices de satisfação dos servidores e comunidade atendida, cuidará da tabulação dos dados, formulação de síntese e apresentação dos dados à comunidade	Custo com a reprodução de formulários de pesquisa, conforme o dimensionamento da comunidade escolar atendida pelo estabelecimento
9	A partir de abril de 2014, conforme disponibilidade de agenda da UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais	A Direção Escolar proporá parceria e realizará o agendamento de atividades junto à Universidade para promoção da capacitação em serviço dos servidores da unidade	Gasto variante com despesa de <i>cofee-break</i> , conforme número de participantes e com a reprodução de material de apoio
10	A partir do primeiro semestre de 2014, conforme demanda do serviço e calendário escolar	Direção e Equipe Pedagógica	A direção e a Equipe Pedagógica irão sistematizar as reuniões de Módulo II, se atendo aos princípios da CSC, promovendo, junto à comunidade escolar, festejos e assembleias, conforme calendário escolar	No caso das reuniões de Módulo II, despesa de <i>cofee-break</i> , conforme número de participantes e com a reprodução de material de apoio. Nos demais eventos, custo variante

Na sequência, as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que o Plano de Ação Educacional, especificamente voltado para as questões de comunicação institucional, pode vir a ser uma resposta viável aos graves problemas, relativos ao tema, apurado no trabalho de pesquisa de campo.

Algumas das ações aqui propostas já são realizadas, de forma isolada, nas instituições escolares. Mas esta, dada a gravidade do “telefone sem fio” com o qual nos deparamos na pesquisa de campo, não pode ser objeto de uma ação menos intencional. Não será com uma resposta menos contundente que os graves problemas de comunicação serão sanados.

Para Gustavo Gomes de Matos, a adoção dessas medidas resulta em vários ganhos para a unidade:

- Excelência da comunicação interna e externa.
- Ambiente de compartilhamento de ideias.
- Maior integração e interação entre pessoas, grupos e áreas de trabalho.
- Melhoria da qualidade dos processos, projetos, procedimentos, serviços e produtos.
- Maior motivação, engajamento e comprometimento dos colaboradores por resultados.
- Consolidação da vantagem competitiva (MATOS, 2006, p 128).

Compartilhamos com Matos esta perspectiva positiva, e temos a expectativa que este trabalho possa vir a colaborar com esta discussão, tão importante para que a busca de soluções de problemas sistêmicos que acometem as redes de ensino Brasil afora. São situações, como a apurada nesse estudo de caso, que contingenciam e, por algumas vezes, inviabilizam os sucessos de reformas educacionais que, por mais bem intencionadas que sejam, não passam de “letra morta” em sua implementação.

Neste estudo de caso, os problemas na comunicação institucional assumiram uma proporção tal que seria temerário atribuir os resultados obtidos na avaliação sistêmica pelas instituições pesquisadas, bons ou não, à política pública vigente, dado o elevado grau de comprometimento do processo de implementação em função das falhas de comunicação apuradas.

Portanto, permanece ainda um “gancho” de pesquisa muito interessante neste trabalho sem uma resposta adequada: avaliar a política pública estudada em estabelecimentos que não apresentem problemas de comunicação institucional. Dessa forma, a política pública implementada poderia vir a refletir nos resultados de proficiência dos estabelecimentos.

Além dos dados e das ações, aqui evidenciados, permanece um imenso campo de pesquisa nessa área; poucos são os autores que tratam do tema e pouca é a bibliografia específica nessa seara. A comunicação se constitui em um tema de pesquisa pouco objetivo, afeto às intempéries dos relacionamentos interpessoais e interinstitucionais. Complexo por vezes, mas que, de forma alguma, pode ser considerado inexplicável. Portanto, permanece ainda, a necessidade de pesquisas futuras, que venham a completar este estudo e esclarecer outros pontos que não foram, aqui, abordados ou, devidamente, esclarecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em 28 de abril de 2013.

_____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Lei nº 11161/05**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em 28 de abril de 2013.

BERALDO, Cristina Elisabeth Arnold. **Comunicação interna como fator estratégico nos processos de mudança**. São Paulo: USP, 1996. Disponível em: <http://portal.cjf.jus.br/cjf/banco-de-conteudos-1/comunicacao-interna-como-fator-estrategico-nos/at_download/upload> Acesso em 24 de julho de 2013.

CASTRO, Claudio de Moura. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino**. Série Documental, nº 2, Brasília: 1997. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAA38E56D-3106-4F52-B1CF-27426C38E113%7D_serdoc02_35.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

CNE/CEB. **Parecer nº 05/11**, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Parecer** nº 15/98, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 02/12, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 03/98, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

DALAI-LAMA, Sua Santidade, o. **O Livro de Dias: mensagens de sabedoria e compaixão**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DOMINGUES, José Juiz. TOSCHI, Nirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril de 2000. Campinas: UNICAMP, 2000.

FLORCZAK, Rosângela. **O lugar da comunicação na gestão educacional: dimensões possíveis**. Porto Alegre: Abrapcorp, 2010. Disponível em: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT2/GT2_Rosangela.pdf> Acesso em 24 de julho de 2013.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da População Brasileira**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadore_sminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

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

MATOS, Gustavo Gomes de. **A Cultura do Diálogo: Uma Estratégia de Comunicação nas Empresas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

MEC/SENTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

MINAS GERAIS. **Lei** nº 7109/77, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1977. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B33468200-CFE5-4E14-8E29-CE5AA0CEDE40%7D_lei%20estatuto%20magisterio.pdf>
Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

_____. **Lei nº 15293/04**, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. [**Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2004. Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado>>

Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

MINTZBERG, Henry. **Managing**: Desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii, (org) Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEE-MG/SB/SIF/DIEF. **Guia do Diretor Escolar**. Belo Horizonte, 2009.

Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

_____. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

SEE-MG/SB/SEM. **Ofício Circular nº 28/13**, de 04 de fevereiro de 2013.

Orientações Gerais sobre organização e funcionamento das escolas estaduais de Educação Básica. Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

<[https://mail-](https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/?view=att&th=13ca6d86755194d5&attid=0.1&disp=vah&realattid=f_hcrzvt0b0&safe=1&zw&sadnir=1&saduie=A)

[attachment.googleusercontent.com/attachment/?view=att&th=13ca6d86755194d5&attid=0.1&disp=vah&realattid=f_hcrzvt0b0&safe=1&zw&sadnir=1&saduie=A](https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/?view=att&th=13ca6d86755194d5&attid=0.1&disp=vah&realattid=f_hcrzvt0b0&safe=1&zw&sadnir=1&saduie=A)
G9B_P_VcYzjHJApkfbfNbbVHUIh&sadet=1367823663930&sads=adDRibaE-oq_zYxqRmz2GuhYXPQ&sadssc=1> Acesso em 28 de abril de 2013.

_____. **Ofício nº 30/09**, de 17 de fevereiro de 2009. Esclarecimentos sobre a organização curricular do Ensino Médio e o repasse dos Cursos de Formação Inicial para o Trabalho - FIT. Belo Horizonte, 2009. Disponível em:
<<http://200.198.28.154/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/Medio/conteudo/fit%2009/OFICIO%2030.pdf>> Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

SEE-MG. **Ações da Secretaria de Estado da Educação: Relatório da Gestão 1999/2002.** Belo Horizonte: Grafica Le, 2002.

_____. **Resolução** nº 666/05, de 02 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2005. Disponível em:
<http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_download/1807-resolucao-see-no-666-de-07-de-abril-de-2005> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 753/06, de 06 de janeiro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2006. Disponível em:
<http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_download/1763-resolucao-see-no-753-de-06-de-janeiro-de-2006> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 833/06, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2006. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B91B5C44D-4B6E-4EA4-90CB-E563BCE028BE%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%20833.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 1025/07, de 26 de dezembro de 2007. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2007. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BF595722C-DB45-4DF7-BC90-DA39719E4C60%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%201025%20de%2026%20de%20dezembro%20de%202007.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 1255/08, de 18 de dezembro de 2008. Altera dispositivos da Resolução Nº 1025, de 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais,** Belo Horizonte, 2008. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B88407D41-9F6D-4C69-A8D5-0E80C8B49A68%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%201255.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 2017/11, de 18 de dezembro de 2008. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCA3B4768-E147-4B7A-827C-0DA4181397C8%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%2020SEE-2017-2011.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Resolução** nº 2030/12, de 18 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B87596934-81D3-4253-BC9A-9DECE8243120%7D_Resolu%C3%A7%C3%A3o%202.030%20-%20Reinventando%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Vers%C3%A3o%20enviada%20para%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2012.

_____. **Termo de Compromisso**, de 22 de março de 2011. Anexo II da Resolução nº 1812/11. **[Diário Oficial do Estado de] Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B87CFB61B-CD34-4689-8A2C-9CA7AA865D08%7D_ANEXO%20-%20Termo%20de%20Compromisso%20Diretor%20e%20Vice-diretor.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

SANTOS, Jodilce Pereira dos. **Comunicação na Gestão Escolar**. Revista Interdisciplinar Aplicada, v. 5, n. 4, p. 1–22, TRI IV. Blumenau, 2011. Disponível em: <<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/viewFile/435/366>> Acesso em 24 de julho de 2013.

SHINYASHIKI, Roberto. **Soluções em Tempo de Crise**. Estratégias de Roberto Shinyashiki, nº 6. São Paulo: 1997.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF>> Acesso em 28 de abril de 2013.

VILHENA, Renata. MARTINS, Humberto Falcão. MARINI, Caio. GUIMARÃES, Tadeu Barreto. (org) **O Choque de Gestão em Minas Gerais: Políticas da gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ANEXOS

Questionário do Inspetor



Caro Inspetor Escolar,

Este questionário tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento de seu trabalho junto à SRE de Passos e às Escolas Estaduais a ela jurisdicionadas. As informações aqui colhidas terão destinação puramente acadêmica.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

Questionário do Inspetor Escolar

Levantamento de Perfil

1 - Qual sua idade?

2 - Qual sua formação superior?

3 - Possui especialização? Qual?

4 - Atuou no Magistério? Por quanto tempo?

5 - Há quantos anos atua no serviço de Inspeção Escolar?

6 - Há quantos anos atua na SRE de Passos?

Informações quanto ao desenvolvimento do seu trabalho

7 - Conhece a Resolução SEE-MG nº 2017/11?

() Sim () Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 7**, responda:

8 - Como foi realizado o repasse da Resolução SEE-MG nº 2017/11 para o conhecimento da equipe de campo da Superintendência?

9 - Como a Resolução SEE-MG nº 2017/11 foi levada ao conhecimento dos profissionais das Escolas Estaduais?

10 - Como foi a receptividade dos Gestores Escolares da orientação da Resolução citada, no início do ano letivo?

11 - Existe algum tipo de monitoramento da execução da Resolução?

Sim Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 11**, responda:

12 - Como é esse monitoramento?

13 - Você conhece os projetos para o Ensino Médio?

Sim Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 13**, responda:

14 – Quais deles você conhece?

15 - Você recebeu alguma orientação para a implementação desses projetos?
Em caso positivo, descreva-a.

16 - Os Diretores Escolares receberam alguma orientação para a implementação desses projetos? Se sim, descreva-a.

17 - Você entende esses projetos como uma única política pública para o Ensino Médio da Rede Estadual?

18 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto receptor?

19 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto comunicador?

Questionário do Gestor



Caro Gestor Escolar,

Este questionário tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento de seu trabalho junto à Escola Estadual. As informações aqui colhidas terão destinação puramente acadêmica.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

Questionário do Gestor Escolar

Levantamento de Perfil

1 - Qual sua idade?

2 - Qual sua formação superior?

3 - Possui especialização? Qual?

4 - Atuou no Magistério? Por quanto tempo?

5 - Há quantos anos atua nessa Escola?

6 - Há quantos anos atua na gestão escolar?

Informações quanto ao desenvolvimento do seu trabalho

7 - Conhece a Resolução SEE-MG nº 2017/11?

() Sim () Não

Caso tenha marcado **não** na **Questão 7**, responda:

8 - Como interpreta a importância do repasse tempestivo de informações?

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 7**, responda:

9 - Como aconteceu o repasse da Resolução SEE-MG nº 2017/11 para a equipe gestora da Escola?

10 - Você teve dificuldades na implantação da Resolução e do plano curricular nela previsto?

11 - A política pública do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio influenciou no resultado obtido pelos alunos do terceiro ano no PROEB?

Sim Não

Caso tenha marcado **não** na **Questão 11**:

12 - Justifique o motivo.

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 11**:

13 - Explique o como se deu a influência da política pública no resultado.

14 - Você conhece os projetos para o Ensino Médio?

Sim Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 14**, responda:

15 - Quais deles você conhece?

16 - A escola aderiu a algum desses projetos – GDP e Aprofundamento – vinculados à Resolução SEE-MG nº 2017/11?

Sim Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 16**, responda:

17 - Qual o motivo da adesão?

18 - Você recebeu alguma orientação para a implantação desses projetos? Em caso positivo, descreva-a.

19 - Os professores receberam alguma orientação para a implantação desses projetos? Se sim, como ocorreram as orientações?

20 - Como foi a receptividade dos professores a esses projetos da SEE-MG?

21 - A Direção Escolar entende esses projetos como uma única política pública para o Ensino Médio da Rede Estadual?

22 – Quais estratégias você utiliza para realizar o repasse de orientações aos profissionais da Escola?

23 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto receptor?

24 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto comunicador?

Questionário do Especialista



Caro Especialista Escolar,

Este questionário tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento de seu trabalho junto à Escola Estadual. As informações aqui colhidas terão destinação puramente acadêmica.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

Questionário do Orientador/Supervisor Escolar

Levantamento de Perfil

1 - Qual sua idade?

2 - Qual sua formação superior?

3 - Possui especialização? Qual?

4 - Atuou no Magistério? Por quanto tempo?

5 - Há quantos anos atua na Orientação/Supervisão Escolar?

6 - Há quantos anos atua nessa Escola?

Informações quanto ao desenvolvimento do seu trabalho

7 - Conhece a Resolução SEE-MG nº 2017/11?

() Sim () Não

Caso tenha marcado **não** na **Questão 7**, responda:

8 - Como interpreta a importância do repasse tempestivo de informações?

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 7**, responda:

9 - Como aconteceu o repasse da Resolução SEE-MG nº 2017/11 para a equipe pedagógica da Escola?

10 - Você encontrou dificuldades na implantação da Resolução e do plano curricular nela previsto?

11 - A política pública do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio influenciou no resultado obtido pelos alunos do terceiro ano no PROEB?

Sim Não

Caso tenha marcado **não** na **Questão 11**:

12 - Justifique o motivo.

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 11**:

13 - Explique o como se deu a influência da política pública no resultado.

14 - Você conhece os projetos para o Ensino Médio?

Sim Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 14**, responda:

15 - Quais deles você conhece?

16 - A escola aderiu a algum desses projetos – GDP e Aprofundamento – vinculados à Resolução SEE-MG nº 2017/11?

Sim Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 16**, responda:

17 - Qual o motivo da adesão?

18 - Você recebeu alguma orientação para a implantação desses projetos? Em caso positivo, descreva-a.

19 - Os professores receberam alguma orientação para a implantação desses projetos? Se sim, como se deram as orientações?

20 - Como foi a receptividade dos professores a esses projetos da SEE-MG?

21 - Você entende esses projetos como uma única política pública para o Ensino Médio da Rede Estadual?

22 – Quais estratégias você utiliza para realizar o repasse de orientações aos profissionais da Escola?

23 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto receptor?

24 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto comunicador?

Questionário do Professor



Caro Professor,

Este questionário tem como objetivo efetuar um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento de seu trabalho junto à Escola Estadual. As informações aqui colhidas terão destinação puramente acadêmica.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

Questionário do Professor

Levantamento de Perfil

1 - Qual sua idade?

2 - Qual sua formação superior?

3 - Possui especialização? Qual?

4 - Por quanto tempo atua no magistério?

5 - Já ocupou algum outro cargo escolar que não professor?

6 - Há quantos anos atua nessa Escola?

Informações quanto ao desenvolvimento do seu trabalho

7 - Conhece a Resolução SEE-MG nº 2017/11?

() Sim () Não

Caso tenha marcado **não** na **Questão 7**, responda:

8 - Como interpreta a importância do repasse tempestivo de informações?

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 7**, responda:

9 - Como aconteceu o repasse da Resolução SEE-MG nº 2017/11 para a equipe docente da Escola?

10 - Você encontrou dificuldades na implantação da Resolução e do plano curricular nela previsto?

11 - A política pública do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio influenciou no resultado obtido pelos alunos do terceiro ano no PROEB?

Sim Não

Caso tenha marcado **não** na **Questão 11**:

12 - Justifique o motivo.

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 11**:

13 - Explique o como se deu a influência da política pública no resultado.

14 - Você conhece os projetos para o Ensino Médio?

() Sim () Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 14**, responda:

15 – Quais deles você conhece?

16 - A escola aderiu a algum desses projetos – GDP e Aprofundamento – vinculados à Resolução SEE-MG nº 2017/11?

() Sim () Não

Caso tenha marcado **sim** na **Questão 16**, responda:

17 - Você recebeu alguma orientação para a implantação desses projetos? Em caso positivo, descreva-a.

18 - Como foi a sua receptividade e dos demais professores a esses projetos da SEE-MG?

19 - Você entende esses projetos como uma única política pública para o Ensino Médio da Rede Estadual?

20 – Quais estratégias a Escola utiliza para realizar o repasse de orientações aos profissionais do estabelecimento?

21 – Como você percebe/considera a comunicação institucional enquanto receptor?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa **“A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NA CIRCUNSCRIÇÃO DA SRE DE PASSOS”** sob responsabilidade do pesquisador **ANDERSON CHRISTIAN PEREIRA** e que fui satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de **questionário**;
 - B) que não haverá riscos para minha saúde;
 - C) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
 - D) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
 - E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados obtidos;
 - F) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
 - G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;
 - H) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento da implantação de políticas públicas educacionais.
-

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.
