

INGE RENATE FRÖSE SUHR

**ENSINO MÉDIO E REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:
A TRAJETÓRIA DO COLÉGIO ERASTO GAERTNER**

CURITIBA

2000

INGE RENATE FRÖSE SUHR

**ENSINO MÉDIO E REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR:
A TRAJETÓRIA DO COLÉGIO ERASTO GAERTNER**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná
Orientador: Professora Marilene A do A Bertolinni

**CURITIBA
2000**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa a sistematização das participações de várias pessoas, e de alguma forma, se constitui também na sua voz.

- Aos alunos do Colégio Erasto Gaertner que gentilmente colaboraram com a pesquisa realizada naquela instituição;
- Aos colegas, professores do Colégio Erasto Gaertner, não só pela colaboração com a pesquisa, mas por seu compromisso com a construção de uma educação que vise a humanização;
- À professora Marilene pelas inúmeras horas de orientação e incentivo;
- A João, Ricardo e Carlos Eduardo pelo sempre presente incentivo e carinho.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	3
II - O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	5
– Neoliberalismo, globalização e educação.....	7
– Políticas públicas de educação no Brasil atual.....	11
– O Ensino Médio no contexto das atuais políticas públicas de educação.....	20
– Reestruturação curricular nas escolas, políticas públicas para o Ensino Médio e Currículo	29
III – AVALIANDO UMA PROPOSTA CURRICULAR – ELEMENTOS PARA ANÁLISE	40
IV – O CURRÍCULO NO COLÉGIO ERASTO GAERTNER.....	46
1. A história contada:	
a) Situando a escola.....	46
b) A reestruturação curricular no CEG.....	49
c) O Ensino Médio no contexto da reestruturação curricular.....	55
2. A história vivida :	
a) O que dizem os professores.....	66
b) O que dizem os alunos.....	80
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIÇÕES DO VIVIDO E APRENDIDO.....	83
ANEXOS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
BIBLIOGRAFIA	145

INTRODUÇÃO

Este trabalho representa a tentativa de compreender o processo de reestruturação curricular do ensino médio no Colégio Erasto Gaertner, enquanto coordenadora pedagógica desta instituição. É uma busca de reencontro entre a teoria e a prática, procurando romper com as análises simplificadoras e propiciando, a partir de desta nova compreensão, uma prática com mais sentido.

A partir da busca de dados na realidade e das leituras realizadas para melhor interpretá-los, a proposta inicial, exposta no projeto de pesquisa, foi se alterando. O foco inicial pretendia entender que concepções de currículo estavam influenciando a reestruturação do ensino médio na escola citada. O trabalho final acabou relatando muito mais o processo de reestruturação, seus objetivos iniciais, a forma como ele se desenrolou, os avanços e dificuldades no caminho, procurando apontar algumas razões para tal.

As estratégias de coleta de dados também foram ampliadas, considerando além da análise documental e de questionários com professores e alunos do Colégio, o relato do processo vivido a partir de minhas próprias lembranças e anotações. Trata-se portanto, de uma das leituras possíveis, que não tem a intenção de ser totalizadora ou de representar a única forma de compreender a realidade pesquisada.

No primeiro capítulo procuro estabelecer relações entre as políticas públicas para a educação nacional e a reestruturação do ensino médio. Neste sentido, foi necessário fazer uma rápida explanação sobre o neoliberalismo, a globalização, as diferentes concepções de currículo e como uma nova/velha concepção de educação, calcada em referenciais economicistas, vem orientando as políticas públicas de educação. Políticas estas que são absorvidas pelas escolas através de diferentes processos, em diferentes graus, modificando sua ação pedagógica.

O segundo capítulo relata o processo de reestruturação curricular do ensino médio no Colégio Erasto Gaertner e a forma como foi compreendido pelos diversos sujeitos da escola. Os dados foram coletados a partir do meu relato enquanto participante ativa do processo, da análise os textos escritos e de questionários respondidos por professores e estudantes do ensino médio desta escola.

O terceiro e último capítulo procura apontar algumas dificuldades e avanços no processo de reestruturação do ensino médio, relacionando-os com a realidade maior representada pelas políticas públicas para a educação nacional.

I – O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação

A Lei 9394/97 em seus artigos 35 e 36, que versam sobre o Ensino Médio e posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trouxeram ao panorama educacional brasileiro, novas referências e orientações, que deverão ser absorvidas e implementadas pelas escolas. A partir da vivência em escola de Ensino Médio e atentando para os comentários de professores deste nível de ensino, percebe-se dúvidas, incertezas, questionamentos quanto ao disposto nas orientações legais, causando inclusive um certo imobilismo.

Poderia-se perguntar porque as mudanças na legislação e seus desdobramentos estão causando dúvidas e questionamentos por parte das escolas, já que havia desde a promulgação da Constituição de 1988, um movimento de diversas instituições (como as Universidades), educadores, políticos, etc., no sentido de que fosse redigida uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino.

Uma interpretação superficial seria a de que as escolas não têm competência para se adaptar agilmente às mudanças exigidas pela nova configuração do mundo, numa sociedade globalizada, rápida, onde a tecnologia de ponta e o conhecimento são as pedras de toque. As escolas e seus professores estariam, nesta via de interpretação, arraigados a velhas concepções

e fazeres obsoletos, que precisariam ser substituídos para que o Brasil pudesse alcançar um nível maior de desenvolvimento. Devido às dificuldades e à falta de competência dos educadores, estes estariam colocando barreiras conservadoras, procurando salvaguardar sua confortável posição docente sem precisarem se adaptar às exigências do mundo atual.

Ousaremos nos basear numa outra forma de ler os mesmos fatos. É verdade que os anos 80 representaram um avanço nos movimentos sociais no Brasil, e a ânsia por uma nova legislação educacional, que viesse a reconhecer as várias experiências positivas já em curso e favorecer a democratização do ensino, era grande. No entanto, a lenta tramitação da LDB no Congresso Nacional aconteceu num período em que vivemos uma mudança nos paradigmas da sociedade como um todo.

Segundo BUENO (2000), os anos 90 trouxeram uma série de rupturas que mudaram radicalmente a percepção do contexto educacional brasileiro. Dentre estas mudanças, cita a crise de legitimidade do Estado, o questionamento de sua responsabilidade direta em relação à educação, a interpretação de que os movimentos sociais são conservadores, a ênfase na geração de recursos para a educação fora da alçada do Estado.

As atuais políticas públicas para o Ensino Médio, estão inseridas dentro de um movimento maior do capitalismo onde o aumento da concentração do grande capital, implica redefinições no papel do Estado, da educação, trazendo como

consequência uma nova forma de “ver o mundo”, onde a exclusão e a miséria são a tônica. Portanto, para entender a questão do Ensino Médio, faz-se necessário entender este movimento.

1. Neoliberalismo, globalização e educação

Diversos autores, como FONSECA (1995), FRIGOTTO (1995), TORRES (1996), GENTILLI (1996), dentre outros, nos alertam para o atrelamento das atuais políticas públicas de educação no Brasil ao modelo educativo neoliberal.

O neoliberalismo é um retorno ao ideário liberal, principalmente à concepção de que o livre mercado é o único e suficiente mecanismo de controle e equilíbrio em todos os aspectos da vida em sociedade. Esta concepção, enfraquecida durante o período dos Estados de Bem-Estar Social na Europa e Estados Unidos, recebeu novo fôlego a partir de 1944, quando Frederick Hayek lançou a obra “*O caminho da servidão*”. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica mas também política. No mesmo ano foi criado o Banco Mundial, com o objetivo de ajudar os Estados a reconstruírem a base produtiva dos países destruídos pela II Grande Guerra.

Hayek e seus companheiros argumentavam que um igualitarismo (muito relativo) desse período, promovido pelo Estado de Bem Estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo - na realidade imprescindível em si - pois disso precisavam as sociedades ocidentais.

Propunham manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos, e a realização de reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos.

As idéias neoliberais não tiveram boa aceitação na época da edição do livro de Hayek. Apenas na década de 70, a partir das crises dos Estados de Bem-Estar Social nos países de economia avançada e do fim do Socialismo real, que o programa neoliberal foi cristalizado ou tomou forma.

No Brasil o neoliberalismo tomou vigor com a ditadura militar e continua a demonstrar uma vitalidade impressionante, modificando as formas de ação, rearticulando-se sempre que necessário. Nos anos 90, seus princípios são usados

como resposta à hiperinflação, principalmente colocando o Estado como ineficiente e “inchado.”

O neoliberalismo encontra na globalização a estratégia perfeita para a divulgação de sua ideologia. A globalização, que se dá após a derrocada do socialismo real, é marcada basicamente pela mundialização da produção, da circulação e do consumo ou seja, de todo o ciclo de reprodução do capital. Nessas condições, a eliminação de barreiras entre as nações torna-se uma necessidade, a fim de que o capital possa fluir sem obstáculos. Daí o enfraquecimento do Estado, que perde poder face ao das grandes corporações.

O motor da globalização é a competitividade. Visando à obtenção de produtos competitivos no mercado, as grandes empresas financiam ou promovem a pesquisa, do que resulta um acelerado avanço tecnológico. Esse avanço implica informatização de atividades e automatização da indústria, incluindo até a robotização de fábricas. Em consequência, o desemprego torna-se o maior problema da atual fase do capitalismo.

Esse processo de globalização ocorre tanto na economia quanto na informação (que passa a ser controlada por poderosas agências internacionais), na cultura (com a universalização de determinados valores como o utilitarismo, o consumismo, o modismo), na ciência, na política e no espaço.

A globalização no entanto não é homogeneizadora do espaço mundial; ela é seletiva escolhendo lugares, atividades, setores, grupos ou segmentos sociais para serem mundializados e desfrutarem de seus benefícios e a grande maioria fica excluída desse processo. Dessa forma a globalização tende a tornar o espaço mundial cada vez mais heterogêneo e tem provocado uma imensa concentração de riqueza do grande capital, aumentando as diferenças entre países e, no interior de cada um deles, entre classes ou segmentos sociais.

Um dos vértices da globalização é a revolução técnico-científica ou terceira revolução industrial, fortemente marcada pela produtividade. Com ela o tempo entre qualquer inovação tecnológica e sua difusão é cada vez mais imediato.

Atrelada ao grande desenvolvimento da indústria microeletrônica e da informatização tem-se como desdobramento do processo de globalização a chamada indústria do capital financeiro (globalização financeira), ou seja, a indústria dos juros remuneradores de empréstimos ou de capitais para investimento. Na realidade existe um mercado financeiro global que circula pelo mundo à procura de uma maior rentabilidade, de uma maior remuneração. Ocorre que países pobres e emergentes como o Brasil não possuem recursos públicos financeiros para investimentos internos tendo que recorrer ao mercado financeiro internacional para manter a economia interna em funcionamento e com capacidade para investir.

No modelo neoliberal, gestado principalmente a partir de orientações do Banco Mundial, a educação é vista prioritariamente a partir de referenciais economicistas, *“devido ao fato de o Banco Mundial ser composto primordialmente por economistas e não educadores, o objetivo final seja a eficiência econômica, a liberdade de mercados e a globalização do capital”* (TORRES, 1997, pág.127)

O neoliberalismo revaloriza de forma quase fetichista os princípios do mercado como instância reguladora das relações entre as pessoas, empresas, países. A disputa, a competição, são palavras de ordem. Nas palavras de SILVA (1996)

“ressurge a perspectiva individualista em que as pessoas deveriam ser tratadas como maximizadores racionais do grau de utilidade, no supremo ato de produzir riquezas. Em tal perspectiva, tornam-se sujeitos, indivíduos em competição na raia econômica em busca incessante de acumulação. Como consequência, tradicionais prioridades da agenda social, como distribuição dos bens, justiça e assistência social, saem de cena, juntamente com a reestruturação – e redução – do Estado...”

2. Políticas públicas de educação no Brasil atual

As políticas públicas de educação do governo atual se configuram a partir de acordos e financiamentos do Banco Mundial, que se transformou *na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento.* (TORRES, 1996)

O BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de 1º grau, nos países em desenvolvimento. (...) Trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento, que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula..

Os pacotes de reforma do sistema educativo proposto pelo BM tem como elementos chave, segundo TORRES (1996):

1. A prioridade depositada sobre a educação básica.
2. A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa.
3. A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa.
4. Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.
5. A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
6. O impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação.

7. A mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
8. Um enfoque setorial.
9. A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

A relação custo-benefício e a taxa de retorno são as categorias mais importantes para definir a educação e as prioridades de investimento do que o aspectos pedagógicos.

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que demonstrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido como um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau...” (TORRES, 1996, pág. 140)

Vivenciamos portanto, uma mudança no plano das políticas públicas para a educação. Desde o século XIX e principalmente no século XX, o Estado assumiu o papel de definir a política educativa “como expressão de uma

racionalidade emanada dos interesses gerais da sociedade, extraída a sua legitimidade por representação democrática.” (SACRISTÁN, 1999, p.211) Trata-se de um modelo de política educativa dita clássica, onde o Estado

constitui-se em um instrumento capital de redistribuição de bens garantindo os direitos fundamentais dos indivíduos. Ao mesmo tempo, em nome da articulação dos interesses coletivos, de um projeto de sociedade e de um modelo de produção, o Estado moderno não somente criava um grande aparato escolar que garantia o acesso à educação, mas articulava-o e dotava-o de coerência no que se refere à ordenação de sua estrutura geral, à de seus conteúdos e à formação do corpo docente para alcançar objetivos tão louváveis. (SACRISTÁN, 1999, p. 210)

Este modelo de política educativa tem sido objeto de crítica já que nem sempre é possível ter certeza que o Estado realmente defenda os direitos de todos por igual, ou se o caminho de suas definições foi realmente democrático. Segundo SACRISTÁN (1999), a legitimidade democrática presente no esquema clássico pode ficar reduzida a um “tudo para os beneficiados, mas sem eles”. Além disso, o esquema clássico toma como referência a possibilidade da construção de um projeto de sociedade, coletivo, unitário.

Hoje, duvida-se que na sociedade atual, marcada pela multiculturalidade, seja possível desenvolver um projeto universalizador, com instituições de funcionamento e conteúdo unitário. A idéia de “projeto coletivo de sociedade” balizado pelo Estado, cede espaço para a construção de referenciais ao mesmo

tempo “mundiais” e “locais”. A pequena comunidade passa a ser a referência, diluindo e mesmo fazendo desaparecer os referenciais coletivos.

O modelo clássico necessita ainda, da autoridade e legitimidade do Estado para traçar os rumos da nação. Na atual fase do capitalismo globalizado, o Estado perdeu esse poder, na medida em que organismos internacionais e companhias multinacionais assumem este papel no estabelecimento de políticas econômicas, financeiras e mesmo sociais. Ora, se os *“Estados perdem sua legitimidade no projeto e no governo do sistema produtivo, perdem, inevitavelmente, força no momento de estabelecer as competências que são necessárias aos cidadãos para sua inserção nesse sistema.”*(SACRISTÁN, 1999, p. 213)

Com a crise da referência estatal, aparecem as diferenças que este modelo abrigava e abre-se espaço para a *descentralização como forma de legitimar a ação política em sociedades conscientes de suas diferenças internas.* (SACRISTÁN, 1999, p. 213) Os projetos e decisões, bem como suas conseqüências, passam a ser definidos a partir de realidades específicas. Se por um lado isso favorece a proximidade com as reais necessidades da comunidade em questão, oferece o perigo do isolamento cultural, do bairrismo, do nacionalismo, etc.

Com a retirada do Estado e o crescimento de poderes mais difusos, assistimos à entrada dos mecanismos de mercado na área das políticas sociais, principalmente na educação. A intervenção do Estado passa a ser indesejada,

considerada invasiva, limitadora, desrespeitosa com os sujeitos enquanto indivíduos e ineficiente enquanto sistema.

Como resultado surge um outro modelo de políticas públicas para educação, menos linear, mais descentralizado, flexível, *“capaz de se adaptar às individualidades, em que os agentes sociais – e não as burocracias – tomem em suas mãos seu próprio destino (SACRISTÁN, 1999, p. 215)* Neste modelo, que SACRISTÁN chama de descentralizado ou pós-moderno, a “micropolítica” ganha relevância em relação à “macropolítica”.

Em outras palavras, os consumidores eram receptores da macropolítica elaborada desde níveis superiores pelos agentes que governam no Estado. Seu papel ficava reduzido à determinação-participação no plano dos “detalhes”; seu posto ficava situado no âmbito da micropolítica. Os professores participavam, embora sujeitos a normas, do plano macropolítico, seu poder era delegado, ocupavam o posto daqueles que têm capacidade de modelar o desenvolvimento das macropolíticas, condicionando o serviço que os consumidores recebiam. No novo modelo, as distâncias entre Estado, consumidores e produtores do serviço ficam menores: o Estado passa a ser um regulador das trocas entre produtores e consumidores; os receptores crescem no que se refere à sua capacidade de intervenção, enquanto que os produtores ficam numa posição mais baixa, ao ter que pactuar ou depender dos consumidores sem a proteção do Estado.(SACRISTÁN, 1999, p. 216)

Esta nova configuração é bastante difusa, podendo abrigar uma participação mais efetiva da comunidade escolar, unindo-se em torno dos projetos

locais que lhe interessem. Pode porém, dar espaço para que interesses e grupos dominantes, ao invés dos indivíduos e das comunidades locais, tomem o controle cedido pelo Estado.

Segundo AMARAL (1996) as políticas públicas de educação para o Brasil, que atualmente se inserem neste novo modelo, têm alguns princípios bem demarcados, a saber: educação como mercado, autonomia e gestão democrática das escolas, fortalecimento da direção, aperfeiçoamento e capacitação docente e avaliação externa.

Já que para o neoliberalismo a questão educacional é vista sob a ótica da crise de eficiência, de qualidade, questões estas analisadas apenas como aspectos técnicos internos às escolas, nada mais adequado que delegar a cada escola a tarefa de tornar-se mais “eficiente”. Para tal, ela deverá repensar sua prática, elaborando um projeto político pedagógico autônomo, adequado à realidade local. Neste projeto constarão, inclusive, as “parcerias” que a escola pretende manter com diferentes empresas, instituições, ONGs, e com a própria comunidade para garantir recursos. Caberá ao diretor da escola, visto como um gerente, representante mais da mantenedora que dos interesses da comunidade, liderar esse processo. Sua ação passa a ser especificamente administrativa, procurando viabilizar o melhor resultado com o mínimo custo.

Segundo EVANGELISTA citada por AMARAL (1996), cria-se uma “ilusão de poder”, já que as diretrizes para a educação são definidas a nível central,

assim como também a avaliação dos resultados. Resultados estes que serão usados como critérios para estabelecer a alocação de recursos públicos nas instituições mais produtivas e eficientes. Nesta concorrência entre as escolas pelas verbas públicas, aquelas que não conseguirem os melhores resultados deverão melhorar seu desempenho para serem “merecedoras” das verbas públicas e do respeito dos pais, aos quais caberia o “direito” de escolher a melhor escola para seus filhos.

A competição entre as escolas para alcançarem os melhores postos num “ranking” que premia a produtividade com verbas e que “atrai clientelas cada vez mais qualificadas”, efetiva a concepção de educação como mercado, seguindo o modelo empresarial. A avaliação externa completa o ciclo, como uma espécie de “controle de qualidade” que ratifica o sucesso de alguns e confirma o fracasso da maioria. As diferenças “naturais” entre os seres humanos seriam a causa do fracasso, e portanto a exclusão é um processo natural.

Também a ênfase na participação da comunidade na definição de propostas e na gestão da escola acabam por reforçar a idéia de que qualidade de ensino não é algo a ser discutido e definido a nível mais geral, atribuição do Estado e sim, a nível local respeitando as expectativas dos pais/clientes. Assim, até mesmo as lutas populares pela qualidade (e quantidade) de ensino acabam sendo desfocadas do Estado e dirigidas às escolas. Cabe a cada unidade de ensino, em parceria com a comunidade, de forma autônoma, decidir os melhores caminhos para se aproximar das expectativas dos pais.

Ora, nem a escola nem a comunidade tem real autonomia ou poder de decisão. No caso da comunidade percebe-se que a participação significa apenas uma estratégia de desobrigação do Estado com a manutenção das escolas. Os pais são “convidados” a se envolverem, participarem mais da escola de seus filhos, trabalhando em mutirões, limpando ou reformando instalações, etc. Outro exemplo é a campanha lançada pela Rede Globo, em conjunto com o Banco Itaú nos anos de 1999 e 2000 denominada “Amigos da Escola”. Esta, incentiva a participação voluntária da sociedade civil nas escolas, doando seu trabalho em nome da busca de melhor qualidade na educação.

Dentre os aspectos considerados como causas da crise na educação, está *“o baixo desempenho dos profissionais da educação, sendo que, aperfeiçoamento e capacitação tornam-se fundamentais, para criar a mentalidade da qualidade, e, também, treinar o uso das novas tecnologias de aprendizagem e novos requisitos de qualificação.”*(AMARAL, 1996, p. 186) A tônica desses treinamentos é a busca da qualidade de vida do educador enquanto ‘pessoa’. Aspectos especificamente pedagógicos são relegados a segundo plano, sob o argumento de que é necessário primeiro “cuidar do professor”, oferecer-lhe acesso a bens culturais e novas formas de ver o mundo às quais não teve contato. Estes treinamentos criam um ambiente propício para a aceitação de princípios economicistas que acabam por justificar o fracasso escolar como responsabilidade individual de cada aluno.

A propalada autonomia na construção do projeto político pedagógico acaba se tornando presa das parcerias que a escola é forçada a fazer para sobreviver, das orientações a nível nacional, do sistema nacional de avaliação e também através da formação da subjetividade dos professores nos cursos de capacitação.

Para concluir o raciocínio até aqui exposto, parafraseando AMARAL (1996, p. 195)

Acreditamos ser fundamental entender estas relações do saber com o trabalho produtivo dentro das relações capitalistas, para podermos perceber as positivities que emergem do caráter contraditório do capital, no sentido de perceber os limites e as possibilidades a caminho do desejável – uma escola pública, única, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis, como possibilidade de produção, transmissão e assimilação do saber historicamente acumulado, preparando o homem para viver a realidade contemporânea em toda a sua complexidade; como possibilidade de transformação!

3. O Ensino Médio no contexto das atuais políticas públicas de educação

As atuais políticas públicas para o Ensino Médio se inserem no contexto descrito acima. Desde que este nível de ensino foi criado no Brasil, seguiu um

caminho tortuoso, ficando sujeito – talvez mais que os demais níveis da educação nacional – a indefinições e modismos.

O Ensino Médio nasceu com função propedêutica e se configurava como elitista, já que era destinado às camadas mais favorecidas da população. Sua democratização “resulta, num primeiro momento, da manipulação da expansão como plataforma política populista no espaço urbano, em resposta a representações e reivindicações de segmentos populares emergentes.”(BUENO 2000, pág. 183) Sua expansão acabou ocorrendo mediante a utilização de prédios e instalações destinadas ao ensino fundamental, geralmente no turno noturno.

Com a expansão do atendimento a alunos oriundos das camadas menos favorecidas da população, sua função e características entraram em xeque. Pode-se dizer que adotou uma postura dual, com atendimento diferenciado para os estudantes do diurno – hipoteticamente com anseios e condições de receberem um ensino propedêutico, orientado para o ensino superior – e os do noturno – trabalhadores, com menos tempo e condições de receberem o mesmo tipo de ensino e cuja terminalidade nos estudos geralmente se daria ao final deste curso.

Por conta das mudanças na organização do trabalho, e da interferência de projetos internacionais, o Ensino Médio também sofreu, e sofre, um movimento pendular, ora pendendo mais para a profissionalização, ora para a formação propedêutica, preparatória para o ingresso no Ensino Superior. Um exemplo disso

foi a profissionalização obrigatória proposta pela Lei 5692/71. Seu objetivo foi o de preparar “trabalhadores” adequados às demandas das empresas multinacionais que se instalaram no país naquela época. A atual LDB, insiste na formação humana, geral, extinguindo a profissionalização de nível médio e separando educação profissional de ensino médio em dois ramos distintos. Podemos dizer que a questão da finalidade do Ensino Médio, ainda não foi enfrentada a contento.

Segundo BUENO (2000)

a complicada trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil tem sido, em especial a partir dos anos 70, uma espécie de “dança com lobos”. A presença evidente ou velada de parceiros internacionais no encaminhamento das decisões e, por que não dizer nos escorregões e fracassos – por força de projetos financiados – parece ser uma constante. Nesses termos, se as idiosincrasias locais concorrem para a persistência de traços peculiares na escola média, forças exógenas têm colaborado para que esses traços sejam bem marcados.

Com base no raciocínio de BUENO (2000), procuraremos estabelecer algumas compreensões sobre as atuais políticas para o ensino médio e os acordos e orientações vindas de organismos internacionais.

Desde a década de 80, reformas educacionais européias tem se centrado na busca de um futuro competitivo para a região. Nestas propostas percebe-se

“a premissa da existência de um profundo embricamento entre competitividade, formação e informação (que) sustenta uma aposta educacional na inteligência humana: somente recursos humanos altamente preparados poderão garantir ao mesmo tempo, nessa ótica, a preservação da competitividade europeia e dos benefícios sociais já conquistados, assim como o desenvolvimento de melhores perspectivas de empregabilidade.”
(BUENO, 2000, pág. 61)

Além disso, nas reformas europeias, a diversidade é um aspecto importante, tendo em vista as características de cada país, mesmo que participando da União Europeia. O Ensino Médio nestas reformas é foco de preocupação e houve uma significativa redução das alternativas de especialização do chamado “ensino secundário superior”. Segundo BUENO, o ensino técnico-profissional é empurrado para o nível pós-secundário ou mesmo para fora do ensino formal regular. Está presente a influência do economicismo e da teoria do capital humano, que associa educação e desenvolvimento. A empregabilidade seria assim, decorrência da formação continuada, já que a formação inicial não dá conta de acompanhar as mudanças, principalmente as tecnológicas.

Percebe-se aqui uma contradição das atuais políticas públicas para a educação, que colocam o Ensino Fundamental como prioridade, e portanto como sendo o único nível de ensino em que o Estado teria o papel de provedor. Nos demais níveis, através da propalada descentralização e autonomia das escolas, o

Estado se desobriga de ser provedor para ser apenas o formulador das políticas e avaliador dos resultados.

Outra força no cenário mundial são os Estados Unidos. Concentrados no seu caminho de fortalecer a própria identidade hegemônica, de certa forma servem como “espelho” para as demais nações não-européias. Por conta disso, suas ingerências e recomendações são facilmente aceitas como caminhos para a “superação da pobreza”.

Se levarmos em conta que grande parte do *staff* de organismos como o Banco Mundial é composto por europeus e norte americanos, além da característica histórica latino-americana de dependência destes países, é possível estabelecer conexões entre as reformas européias para o ensino médio e a brasileira.

Num mundo globalizado e altamente influenciado pelas rápidas transformações tecnológicas, as características do trabalho e mesmo da inserção dos países nesta configuração, as transformações na educação levam, necessariamente ao Ensino Médio. Segundo BUENO,

Esse ensino é questionado por problemas já tradicionais como a dualidade, a falta de identidade, o alto custo do ensino técnico, o modelo curricular anacrônico da modalidade acadêmica, a ausência de qualidade e sua total inadequação aos “novos e futuros tempos”. Nesse sentido, torna-se um

espaço privilegiado de experimentações “concertadas”, orientadas pela expertise do Primeiro Mundo. (BUENO, 2000, PÁG. 77)

Outros fatores que favorecem a aceitação de influências externas na formulação de políticas públicas são a necessidade de financiamento externo ao Estado brasileiro, a crença na incompetência interna e a visão acrítica sobre as tendências internacionais em curso. A questão é que os acordos de “cooperação internacional” acabam se pautando na ótica e nos interesses dos países de Primeiro Mundo. Isso chega a impedir a participação dos agentes nacionais (universidades, associações de professores, sindicatos, etc.) na definição das políticas públicas para a educação, que são desqualificados e acabam ficando apenas com o papel da crítica e do alerta sobre os caminhos tomados.

Entretanto, mesmo que os países latino-americanos estejam atrelados a acordos financeiros multilaterais, seria ingênuo afirmar que ocorre uma imposição linear e mecânica de receitas e modelos: entram em cena alianças com grupos hegemônicos, interesses internos de empresas transnacionais, interesses políticos conchavados, o jogo de forças político e econômico do cenário regional... Esse quadro favorece uma espécie de “integração pelo alto”, isto é, a conformação de um neocolonialismo consentido monitorado pelo Norte Econômico. (BUENO, 2000, PÁG. 90)

Nas políticas para o Ensino Médio, o “neocolonialismo” se expressa na veiculação de idéias-chave como se fossem consenso. São aceitas por refletirem a opinião internacional e por procurarem utilizar, ressignificando, termos e idéias

conhecidas, há tempo acalentadas pelos educadores envolvidos com a democratização do ensino. Causam assim, aceitação ingênua, confusão, dificuldades em delinear qual o real significado dos termos utilizados sem a compreensão do contexto maior onde eles se articulam.

Assim, travestidas em termos e expressões de significado dúbio, as idéias nas quais se baseiam as reformas educacionais européias (crescimento, competitividade e emprego) chegam ao Brasil acrescidas de sugestões para alavancar o país rumo ao Primeiro Mundo. Estas sugestões de desenvolvimento são a transformação produtiva, a eqüidade e a democracia. Espelham-se em parâmetros economicistas e não significam em momento algum, alocação de recursos para sua execução. Ao contrário, institui-se um discurso segundo o qual os recursos são poucos, mas também mal aproveitados. Como solução, prega-se instituir a competição e a produtividade das escolas como critério para captação de recursos públicos, que não poderão ser ampliados. Por outro lado, as diversas formas de “parceria” com empresas privadas e com a comunidade são incentivadas como forma de captar recursos e/ou diminuir custos.

Ao Estado fica reservado o papel de formular e avaliar a execução das políticas para a área de educação. Ele deixa de ser o provedor deste nível de ensino. De certa forma, a própria LDB, ao colocar o Ensino Fundamental como meta prioritária do governo, deixa claro onde serão investidos os “poucos recursos”.

A formulação das políticas para o Ensino Médio se apoia assumidamente em orientações internacionais, como a Carta de Jomtien, os dados do Banco Mundial e do BIRD. É interessante que os próprios especialistas internacionais não assumem compromissos em relação aos dados e orientações contidos nos textos que veiculam. A utilização ou não destes dados cabe aos países quando da formulação de suas políticas, assim como também os resultados, principalmente se negativos, são justificados pela incompetência na implementação das reformas.

No atual desenho do Ensino Médio, a profissionalização vai compor um sistema paralelo, denominado Sistema Nacional de Educação Profissional e regulado por uma legislação específica (Decreto 2008),. Trata-se de um modelo altamente excludente, já que não há equivalência com o Ensino Médio regular, o que impede ao egresso do Ensino Profissional o acesso ao Ensino Superior e mesmo ao desenvolvimento das tais “competências” defendidas para o Ensino Médio.

O objetivo propalado para o Ensino Médio é o ensino de destrezas cognitivas e competências básicas em áreas de conhecimento acadêmico. Para isso, o MEC propõe uma reestruturação curricular baseada numa “pedagogia das competências”, onde a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são consideradas essenciais, já que numa “sociedade do conhecimento” não haveria espaço para conhecimentos compartimentados, estanques. Os textos do MEC no entanto, não clareiam o que venha a ser isso, e originam as mais diversas

interpretações. Pode-se mesmo dizer que *“à medida que avançam, as propostas semeiam dúvidas e indefinições, em especial a respeito de categorias fundamentais como competências, habilidades e contextualização, do sentido da base comum e de suas articulações com a parte diversificada e da preparação para o trabalho.”* (BUENO, 2000, pág. 137)

A grande importância que os textos oficiais colocam nas novas tecnologias, principalmente a informática, também desfoca a compreensão dos caminhos da reforma. De certa forma, parecem sugerir que a tecnologia pode resolver os problemas da educação, por exemplo instituindo programas de ensino à distância ou de formação de professores. Seria um excelente recurso para vencer a escassez de recursos.

A própria função da escola é questionada frente às possibilidades oferecidas pela informática. O desenvolvimento de habilidades de aprendizagem constante e de uso adequado da informática permitiriam aos egressos do Ensino Médio se apropriarem dos conhecimentos que fossem necessários à sua vida. O papel da escola, de formação humana, ampliada, tendo por base a aquisição de conhecimentos pelos alunos, fica relegado a segundo plano, já que o importante é desenvolver tais habilidades. O próprio uso que o aluno vá fazer dos conhecimentos que tem à sua disposição é orientada por critérios pragmáticos e cada um passa a ser responsabilizado cada vez mais por sua própria trajetória educacional e profissional.

Na realidade brasileira, onde a maior concentração de matrículas no Ensino Médio se situa no noturno demonstrando a situação de alunos-trabalhadores, é cruel esperar que cada um seja responsabilizado por sua trajetória, lançando mão dos recursos e oportunidades que a sociedade oferece. Seria prematuro afirmar que se trata de uma nova cara da dualidade no Ensino Médio, onde a orientação “humanista” prevista na lei se torne propedêutica para poucos e “preparatória” para o ingresso no trabalho para muitos? Ou pior, que exclua uma grande camada da população do trabalho e ainda por cima justifique esta exclusão a partir de critérios como capacidade e empenho individuais?

4. Reestruturação curricular nas escolas, políticas públicas para o Ensino Médio e Currículo

Todo o movimento de elaboração das políticas públicas para a educação imprime não só uma concepção de educação e de currículo, mas uma forma de ver o mundo. Com a introdução de categorias ressignificadas, estas políticas acabam por gerar na comunidade escolar um sentimento de insatisfação, de confusão, o que acaba causando o efeito que se esperava: que as escolas se adequem ao modelo proposto.

Segundo as orientações economicistas e pragmatistas presentes aos documentos oficiais, podemos inferir que se trate de uma concepção reducionista de currículo enquanto rol de conhecimentos. Estes conhecimentos devem ser definidos a nível nacional, em padrões claros, de forma a favorecerem

a avaliação do sistema como um todo. O Banco Mundial orienta que a definição do currículo se dê de forma centralizada, devendo ser *uma tarefa restrita ao poder central ou regional* (TORRES 1996, pág.156), já que contar com a participação dos professores, além de desnecessário seria moroso e caro.

O artigo 26 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estabelece para a educação uma base nacional comum, entendida como um currículo nacional. A partir deste artigo, vemos surgir no cenário nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Pela forma como foram produzidos, propostos e divulgados, os PCN's adquirem um caráter muito mais de Currículo Mínimo Nacional do que de Parâmetros Curriculares, buscando uma uniformidade no ensino.

"Embora o documento afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional , mas de parâmetros curriculares supostamente flexíveis e não-obrigatórios, parece evidente que a explicitação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem , assim como as condições sob as quais está sendo feita sua implantação , apontam , na verdade , para o contrário disso. O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN , na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos , formas de avaliação e até mesmo metodologias. Na verdade , seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional) , mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino."(SILVA, 1996, pág112).

KRAMER (1997), questiona o processo de elaboração dos PCNs, que considera pouco claro, buscando pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla. A referida autora acredita que esta forma de elaboração compromete a implementação da proposta, já que *a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas*, que outras condições, tais como as condições concretas de trabalho e salários, participação na produção da propostas, etc, são essenciais.

As implicações para a escola tornam-se mais sérias quando têm-se o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), amarrando o uso destes parâmetros como currículo efetivo das escolas. Embora oficialmente não seja obrigatório o uso dos PCN's e a escola possua "autonomia" para a elaboração de seu projeto político pedagógico, os alunos serão avaliados com base nestes parâmetros, podendo os resultados obtidos no ENEM serem considerados como pontuação no acesso à Universidade. Além disso, os resultados aí obtidos pelos alunos, poderão servir de critério para remuneração dos profissionais da educação e para distribuição de verbas à escola.

Quando, por determinação das instâncias superiores, as escolas são levadas a repensarem seu Projeto Político Pedagógico, necessariamente o fazem a partir de uma concepção – assumida ou implícita – de currículo e no seu confronto com a concepção de currículo posta nos documentos oficiais.

Na teoria curricular podemos observar diferentes concepções de currículo, desde as mais restritas, que se referem a rol de conteúdos, às mais abrangentes, que o caracterizam como “caminho”, construído no próprio caminhar. SILVA (1999) organiza as teorias curriculares em três grandes grupos, a saber: concepções tradicionais, concepções críticas e concepções pós-críticas.

As concepções tradicionais, que tem em Bobbit e Tyler seus principais formuladores, caracterizavam currículo como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos que possam ser precisamente mensurados.

Bobbit propunha que se estabelecesse padrões para os produtos educacionais, como em qualquer outra indústria e acreditava que não havia por que discutir as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações e a partir delas organizar o currículo, favorecendo que estas habilidades fossem aprendidas. Por isso, currículo era apenas uma questão de organização. Especialistas em currículo eram portanto, burocratas.

O modelo de currículo de Bobbit se consolidou e foi ampliado no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, de autoria de Ralph Tyler, em 1948 e este autor se tornou referencial dominante nos EUA e conseqüentemente, no Brasil, até as próximas quatro décadas. Assim como Bobbit, Tyler via currículo como uma questão de organização e desenvolvimento.

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: "1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?" AS quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional de atividade educacional: "currículo" (1), "ensino e instrução"(2 e 3) e "avaliação"(4). (SILVA, 1999, pág. 25)

SILVA esclarece que as concepções de currículo de Bobbit e posteriormente de Tyler, concorriam com outras formas de interpretação, mas acabaram tendo maior aceitação entre os educadores da época. Isto se deveu, em grande parte por parecerem dar à educação um status de cientificidade e por serem claras reações ao currículo clássico, humanista, vindo da Idade Média e da Renascença.

Estas formas tecnocráticas de conceber currículo, enfocando apenas aspectos internos de organização da escola, são caracterizadas por SILVA como sendo teorias tradicionais de currículo. Nestas, as questões básicas para organizar a escola são: ensino, aprendizagem, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

No segundo grupo de teorias, SILVA agrupa aquelas que, embora não possam ser vistas como um todo homogêneo, baseado nos mesmos referenciais, procuraram inverter os fundamentos das teorias tradicionais. Ao invés de aceitar o status quo e imaginar como organizar o currículo mais adequado para esta realidade, começaram desconfiando do status quo, *responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (...) São teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 1999, pág 30)*

Para compreender o currículo a partir dos referenciais críticos é necessário tomar como categorias de análise: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.

As teorias críticas contribuíram para a percepção das relações entre escola e sociedade. Um aspecto dessa análise é a atuação ideológica da escola através do currículo, inclinando *as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem comandar e a controlar (SILVA, 1999, pág 32)* Outro, é a percepção da ligação entre escola e economia, onde *a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista (...) A escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e*

desejáveis . (SILVA, 1999, pág 32) Além disso, segundo Bowles e Gintis (citados por SILVA) a escola espelha no seu funcionamento as relações sociais de trabalho e através desta correspondência favorece a reprodução das relações de produção capitalistas.

Autores como Bourdieu e Passeron nos alertam ainda, para a dinâmica de reprodução social através da dominação cultural. Neste processo a escola atua inculcando os valores da classe dominante, já que o currículo é baseado na cultura da classe dominante. Além disso, exclui as outras formas de cultura e com isso, exclui os alunos delas oriundos.

As crianças e jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e os jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social.(SILVA, 1999, pág.35)

A preocupação maior do novo enfoque era entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos oprimidos. Ficava cada vez mais claro que compreender o currículo só é possível considerando-o como um artefato cultural. Portanto, está inserido numa realidade histórica, está implicado em relações de poder, não é transcendental e atemporal. Ao contrário,

como nos lembra MOREIRA (1994), o currículo tem história e produz identidades individuais e sociais particulares.

Após as análises críticas, a teoria curricular não pode mais se *preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido.* .(SILVA, 1999, pág.21)

Assim, os conceitos de ideologia, cultura e poder tornam-se centrais às discussões sobre currículo. A própria compreensão do que seriam estes três aspectos foi se ampliando.

Ideologia nas primeiras teorizações críticas era *vista como uma imposição, a partir de cima, de certas idéias sobre a sociedade e o mundo.* (SILVA, 1999, pág. 24) Esta concepção foi sendo refinada a partir da percepção de que há algum nível de consentimento dos envolvidos, ou seja, a ideologia é formulada aproveitando e resignificando aspectos de domínio do senso comum. Além disso, não é uniforme e coerente e por isso há espaços de resistência por parte daqueles a quem é dirigida. Finalmente, percebeu-se que a ideologia é transmitida não só através de idéias, mas também de rituais, práticas, arranjos espaciais, etc.

Na concepção crítica, a relação entre currículo e cultura continua sendo essencial, embora a partir de outra visão. Segundo MOREIRA (1994) não existe uma única cultura e sim diferentes e conflitantes concepções de vida social,

orientadas pela posição de classe. Em outras palavras, em uma sociedade dividida, a cultura é um território contestado, de luta pela hegemonia. Portanto, o currículo reflete esta divisão e *tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura*. (BOURDIEU, 1979, citado por MOREIRA, 1994).

Nas palavras de MOREIRA

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

A noção de poder, também central à concepção crítica, situa o currículo como estando envolvido centralmente em relações de poder e ao expressar estas mesmas relações, *constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes*. (SILVA, 1999, pág. 29) É importante ter claro que não é possível eliminar as relações de poder presentes no currículo, mas compreendê-las, situá-las e lutar pela construção de relações de poder de outro tipo, transformadas.

Finalmente, o grupo das teorias pós-críticas é aquele onde se situam as concepções que, aprofundando, ampliando e mesmo questionando algumas

posições das concepções críticas, chamaram atenção para a importância de se ver o único, o específico a cada realidade, desconfiando profundamente da possibilidade de generalizar conceitos, práticas, crenças. O estudo e a compreensão de movimentos como o feminismo, de lutas pela igualdade étnica, sexual, etc., favoreceram a compreensão de que a visão que um determinado grupo tem de sua realidade é definida também por critérios subjetivos, que pouco tinham sido levados em conta pelas teorias críticas.

Conceitos essenciais para a concepção pós-crítica são: identidade, alteridade e diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

A questão do poder, que nas teorias críticas esteve bastante associada à idéia do Estado, é ressignificada. O poder é descentrado, multiforme, está espalhado por toda a sociedade, através das relações suscitadas pela propriedade de recursos econômicos e sociais, pelo poder econômico de empresas ou corporações, pelas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, dentre outros. Há uma relação íntima entre saber e poder. Embora seja essencial perceber o aspecto difuso e multifacetado do poder, ainda é de extrema importância perceber, como nos lembram as teorias críticas, *que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras.* (SILVA, 1999, pág. 147)

As teorias pós-críticas também ampliaram a compreensão sobre os processos de dominação – que nas concepções críticas enfatizava quase que

exclusivamente a classe social – ao salientar as relações de poder envolvidas nas questões de gênero, raça, sexualidade, etc.

A idéia de ideologia também é modificada. Para as concepções críticas, se *a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam facilmente emancipados e libertados.*(SILVA, 1999, pág,149) As teorias pós-críticas também enfatizam o poder formativo do currículo, mas rejeitam a idéia de que haja um

núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica. Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. Não existe, por isso, nenhum processo que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre a autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.
(SILVA, 1999, pág. 149/50)

Pensar conhecimento a partir das teorias pós-críticas, é concebê-lo como discursos e não representação da realidade, descoberta pela razão científica. A razão científica enquanto fonte prioritária de explicação do real é questionada pois também reflete opções políticas, econômicas, em última instância, relações de poder. Entender conhecimento como discursos é perceber que saber e poder estão imbricados e que os discursos tornam-se práticas que acabam por significar

o real de uma determinada forma. Assim, o conhecimento não é único e sim, multifacetado, plural.

Seguindo o raciocínio acima, as políticas públicas, ao optarem por uma determinada concepção de currículo acabam por determinar o que efetivamente venha a ser currículo.

II – Avaliando uma proposta curricular – elementos para análise

Por conta da exigência legal – aprovação da LDB, determinação pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná de data para entrega dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas até 31 de outubro de 2000 – e mesmo como tentativa de responder aos anseios do corpo docente e dos alunos, muitas escolas têm se organizado no decorrer deste ano para reestruturarem a proposta pedagógica do Ensino Médio.

A revisão e reestruturação do Projeto Político Pedagógico no Ensino Médio – e não só nele – se dá portanto, a partir de uma exigência externa, com datas e prazos definidos, e com o intuito de “adaptar” a prática existente ao proposto na LDB e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Por conta da urgência dos prazos, da falta de tempo para realmente debaterem em grupo, e principalmente da pouca compreensão dos textos legais –

tanto no que se refere à leitura do que está posto quanto ao que dizem as entrelinhas, os silêncios, os acordos, etc. – as escolas de Ensino Médio se vêem numa situação de impasse.

Ao reestruturarem seu Projeto Político Pedagógico, as escolas estarão na verdade, repensando seu currículo. Para KRAMER, uma proposta pedagógica é sempre um convite, um desafio, uma aposta. Contém um conceito de cidadania, de educação e de cultura.

Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades, realidades. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, pág. 21)

Ao ser uma aposta, a construção de uma proposta pedagógica necessariamente implica em enfrentar aspectos como formação docente, remuneração, condições de trabalho, possibilidades do espaço físico, número de alunos por turma, material utilizado, expectativas e características da clientela, etc. De certa forma, estas questões são tão relevantes quanto a discussão filosófica ou pedagógica acerca da proposta pedagógica. Significam por um lado,

a clareza da realidade para a qual se propõe um determinado tipo de trabalho pedagógico. Por outro, representam o compromisso de buscar coletivamente as melhores condições possíveis para realizar este trabalho.

Uma proposta pedagógica para se tornar efetiva, significativa, jamais pode ser implantada de fora para dentro, precisa ser construída. Portanto exige um tempo de “gestação”, lento, discutido, amadurecido. O coletivo da escola, ao enfrentar as questões que o angustiam e procurar caminhos para melhor encaminhar estas mesmas questões, é que constrói uma proposta pedagógica.

...meu pressuposto é o de que uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar; não é, pois, implantada, mas plantada, enraizando-se, ramificando-se, enfrentando problemas de diversos tipos. Para tanto, uma proposta precisa (1º) ver a situação da maneira como ela se apresenta; (2º) fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados; (3º) com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar proposta e as formas de colocá-la em ação; (4º) ser capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, autoavaliar-se. (KRAMER, 1997, pág. 29)

KRAMER (1997) alerta que a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas, principalmente se estas não contarem com a participação efetiva dos envolvidos no processo de mudança. Sabemos que as

Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio foram redigidos por técnicos e especialistas, sem o envolvimento direto dos professores e menos ainda dos demais profissionais da escola, dos pais e dos alunos. Seguindo o raciocínio da referida autora, podemos perguntar que tipo de mudança efetiva poderá trazer a formulação do Projeto Político Pedagógico de cada escola nesta configuração.

A partir desta idéia, procuraremos situar o processo de reestruturação Curricular do Ensino Médio no Colégio Erasto Gaertner (CEG), com o objetivo compreender o caminho adotado pela escola, não para apontar acertos ou falhas. Trata-se, de levantar questões que possam favorecer a construção de um Projeto Político Pedagógico efetivo.

KRAMER (1997) sugere alguns subsídios para a leitura e análise de propostas curriculares que nos servirão de apoio para a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola em questão. Inicialmente, a referida autora insiste em que se leia a proposta pedagógica de uma escola a partir de uma compreensão ampliada do que venha a ser texto. Além da proposta redigida, há vários outros textos significativos, que muitas vezes refletem mais a realidade da escola que o texto escrito. Dentre estes textos, a percepção e a fala daqueles que participaram de sua construção ou mesmo o fato de que a formulação tenha sido restrita a poucas pessoas, é bastante significativa. Neste sentido, valemo-nos do uso de questionários para os professores e os alunos de Ensino Médio.

Outro aspecto importante a ser levado em conta é a história da proposta em questão. Se ela é construída no decorrer do tempo e reflete os anseios e valores de um determinado grupo, é essencial compreender como ela foi construída, quem participou, de que forma foi a participação e como isto se refletiu na escrita da proposta. A história sempre é contada a partir de um determinado olhar e isto orienta a compreensão que se tenha dos fatos vivenciados. Neste trabalho, a história de reformulação curricular é contada a partir da ótica da coordenadora pedagógica da escola. Reflete portanto, a sua visão sobre o processo.

Outro ponto ainda, é observar se houve algum diagnóstico sobre a realidade vivida, como ele foi realizado e como se pretende superar os problemas por ele apontados. Ainda neste caminho, se as propostas para superação dos problemas levam em conta as condições reais de funcionamento da escola.

Em relação aos profissionais que elaboraram e portanto implementarão a proposta, vale perguntar quem são, qual sua formação, remuneração, condições de trabalho, como participaram da elaboração, que projetos existem para garantir sua formação permanente?

A autora sugere ainda que se investigue a participação ou não de outras instituições, como Universidades, sindicatos, etc., no processo de formulação da proposta pedagógica, bem como a forma que se deu esta participação.

Procuraremos no decorrer do próximo capítulo, trazer os dados coletados no CEG a partir dos documentos, das falas dos professores e alunos, e do relato da história pela coordenadora pedagógica.

III – O currículo no Colégio Erasto Gaertner

1. A história contada:

a) Situando a escola

O Colégio Erasto Gaertner situa-se na Rua Danilo Gomes, 834, no bairro Boqueirão.

Foi fundado por imigrantes de origem alemã, fugitivos da Rússia no período pós Revolução de 1917. Os fundadores tinham em comum a religião menonita, o que lhes conferia uma visão de mundo específica.

Dentre os ideais da comunidade menonita, a escolaridade sempre foi um aspecto importante, altamente valorizado. Assim, tão logo estes imigrantes chegaram a Curitiba (1936) construíram, concomitantemente, uma igreja e uma escola. Num primeiro momento, a pequena escola multisseriada de “primeiras letras” atendia unicamente aos alunos oriundos da própria comunidade menonita e tinha o objetivo de instruir sem perder de vista os valores e preceitos religiosos que os uniam.

A escola foi crescendo, atingindo outros níveis de atuação, desde a pré-escola até o Ensino Médio e também passando a receber alunos que moravam nas redondezas, mesmo sem serem parte da comunidade menonita. Seu espaço físico também foi se ampliando, contando hoje com 5.000 metros quadrados de área construída, numa área total de 19.000 metros quadrados.

Em 1974 a comunidade menonita criou a Fundação Educacional Menonita, que passou a ser a entidade mantenedora do Colégio. A opção por uma fundação se deveu a vários fatores, desde vantagens do ponto de vista legal, até sua conotação enquanto entidade sem fins lucrativos. Esta Fundação é regida por um estatuto próprio e dirigida por um Conselho Diretor, que é eleito dentre representantes das cinco Igrejas Menonitas que compõe a Fundação. Este Conselho Diretor é o órgão máximo da escola e se reúne mensalmente.

Apesar de ser uma entidade sem fins lucrativos, o Colégio Erasto Gaertner é uma escola particular e portanto uma empresa, sujeita às leis do mercado.

Devido à sua origem a escola tem algumas especificidades. Todos os alunos a partir do Jardim III têm aulas semanais de alemão e há turmas de educação infantil em que o idioma utilizado é o alemão (língua materna de parte dos alunos). Além disso, em todos os níveis de ensino há duas aulas semanais de Ensino Bíblico, ministradas por pessoas da própria comunidade menonita. Os

valores cristãos, a partir da interpretação menonita, impregnam o dia-a-dia da escola.

Atualmente o Colégio atende aproximadamente 900 alunos, em turmas de maternal a terceiro. Conta com uma equipe docente de setenta professores, além do pessoal de apoio (bibliotecárias, enfermeiras, mecanógrafas, secretárias, tesoureira, responsável por recursos audiovisuais, responsável pela cooperativa escolar, telefonista, equipe de manutenção, zeladoras, inspetores)

A equipe Técnico-Pedagógica é composta a partir do convite/contratação dos profissionais pelo Diretor Geral, sempre com a anuência do Conselho Diretor. O Diretor Geral é indicado pelo Conselho Diretor, dentre membros da comunidade menonita e não precisa, necessariamente, ter formação pedagógica. Atualmente, esta equipe é formada por duas Vice-Diretoras (uma responsável por cada turno), duas Coordenadoras Pedagógicas, duas Psicólogas (na função de Orientadoras Educacionais), dois Orientadores Religiosos (supervisores da manutenção dos ideais religiosos defendidos pela instituição mantenedora) e recentemente lhe foi acrescentado pelo Conselho Diretor, e portanto de forma diferenciada das demais funções já que não foi convidado pelo Diretor Geral, um Vice-Diretor Administrativo, que deverá atuar na área de Marketing.

b) A reestruturação curricular no CEG

A partir de 1992, a Direção sentiu necessidade de retomar, reavaliar o Plano Curricular da escola. Na época, o Diretor Geral e as duas Vice-Diretoras julgaram importante registrar e mesmo repensar o trabalho na escola, já que o plano curricular existente era antigo e não condizia mais com a realidade. Seu primeiro passo foi, junto com os pastores representantes das igrejas menonitas, tentar redigir a Filosofia de Ensino da escola. Ao perceberem a necessidade de que esta filosofia fosse expressão real do dia-a-dia da escola, resolveram envolver os professores nesta discussão. Ocorreram algumas reuniões com o objetivo de contar para a equipe docente o caminho até então adotado e pedir sua colaboração e engajamento neste processo.

De certa forma, vários professores já se referiam anteriormente à necessidade de modificar algumas práticas pedagógicas e o processo desencadeado pela Direção contou com a participação voluntária e engajada de boa parte da equipe docente. Além disso, alguns professores já haviam participado da formulação do Projeto Político Pedagógico em outras instituições (principalmente na Rede Municipal de Ensino) e contribuíram trazendo idéias vindas de sua prática e/ou da literatura especializada.

A partir deste momento os Diretores acharam por bem formar uma equipe que encabeçasse o processo de “reescrita do plano curricular”.

Convidaram pessoas que já trabalhavam na escola para compor a equipe Técnico-Pedagógica como hoje existe, e coube às Coordenadoras Pedagógicas a tarefa de orientar este processo. Na atual equipe Técnico-Pedagógica, participam dez pessoas, sendo seis da comunidade menonita.

Após o registro por escrito da filosofia de ensino, buscando consenso entre as contribuições dos professores e o rumo proposto pela mantenedora, houve necessidade de registrar a Confissão de Fé do CEG. Isto se deveu ao fato de alguns membros da equipe Técnico-Pedagógica perceberem a orientação “revolucionária” de alguns aspectos do texto proposto para a filosofia e recearem que o Colégio se desviasse da orientação cristã na compreensão do mesmo.

Em 1993, foram criadas as coordenações de área, com a tarefa de favorecer as discussões e reflexões a partir da especificidade de cada campo do conhecimento e também de servir de elo de ligação e comunicação entre a recém criada equipe Técnico-Pedagógica e os docentes.

A partir da definição da Filosofia de Ensino, a equipe Técnico-Pedagógica assumiu a tarefa de repensar o trabalho pedagógico da escola como um todo, adequando-o ao proposto nesta filosofia e às expectativas de uma ação pedagógica consciente, mais adequada aos “tempos atuais”.

Sempre em reuniões com os professores, favorecendo o debate e em alguns casos buscando referencial teórico, o passo seguinte foi a definição da

concepção de sociedade e da função da escola nesta sociedade. Como desdobramento, redigiu-se também o ideal de pessoa a se formar.

De modo geral o processo de escrita contemplou as seguintes fases: reunião geral para disparar o tema a partir de um primeiro consenso da equipe Técnico-Pedagógica, leituras e debates em grupos menores, retorno ao grupo maior onde cada subgrupo expunha sua conclusão sobre o tema, tentativa de consenso a partir das discussões, redação do texto pelas Coordenadoras Pedagógicas. A primeira versão do texto era novamente levada ao grupo para leitura, debate, modificação e/ou aprovação. Com isso foi necessário criar momentos de encontro entre todos os professores. Com a anuência da mantenedora, instituiu-se reuniões quinzenais remuneradas de duas horas para discutir a reescrita do Plano Curricular e outros assuntos que daí surgissem.

Ao mesmo tempo em que se discutia em grupo os aspectos acima citados, as coordenadoras pedagógicas foram resgatando e registrando o histórico da escola e da comunidade mantenedora, redigiram em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa o organograma e a descrição de funções, e realizaram uma pesquisa procurando caracterizar a clientela do Colégio e suas expectativas. Não houve participação direta dos professores nestes aspectos.

Após a definição da função social da escola, o passo seguinte foi delinear como o CEG concebia desenvolvimento e aprendizagem. Foi difícil conseguir chegar um consenso sobre estes aspectos, mesmo entre a equipe

Técnico-Pedagógica. Percebia-se na prática de sala, um misto de práticas com bases piagetianas, referências à psicologia russa, representada principalmente pelas idéias de Vygotsky, ou em alguns casos, falta de clareza sobre quais referenciais embasavam a ação. Somava-se a isso, a incompatibilidade entre os referenciais cristãos e as concepções de desenvolvimento e aprendizagem de origem marxista que eram fortes na literatura pedagógica consultada. Isto foi causando uma lacuna, já que os demais aspectos do plano curricular já estavam sendo discutidos e mesmo sendo registrados com os professores sem que se tivesse claro qual concepção de desenvolvimento e aprendizagem o Colégio assumiria.

Após muitas discussões da equipe Técnico-Pedagógica ficou definido pela Direção Geral, que as psicólogas redigiriam, um texto a ser analisado e discutido, primeiro na própria equipe e depois com os professores. Só no ano de 1998 é que foi possível redigir o texto, que foi discutido e aprovado pela equipe Técnico-Pedagógica. Sua redação não seguiu o caminho até então adotado, ou seja, não houve discussão com os grupo de professores e quando de sua apresentação aos mesmos, houve pouco retorno e envolvimento.

Durante o ano de 1997, os grupos de área definiram qual seria a concepção teórica que nortearia o trabalho de cada área/disciplina., os objetivos gerais de cada área bem como a listagem de conteúdos por série. Em 1998, discutiram e propuseram o encaminhamento metodológico. Estas definições se deram a partir de leituras indicadas pela equipe Técnico-Pedagógica e outras

sugeridas pelos professores. Ocorreram várias reuniões por área, objetivando favorecer a participação de todos. A culminância desse processo foi um seminário onde cada área apresentou os seus pressupostos teóricos e encaminhamento metodológico aos demais professores.

Vale ressaltar a riqueza desse momento, onde os grupos por área se envolveram em estudos, debates, buscaram clarear suas concepções acerca da ciência, para compor um texto explicando como cada área de conhecimento seria vista e trabalhada no CEG. O seminário de apresentação dos pressupostos teóricos de cada área foi muito produtivo, favorecendo maior visão de conjunto, compreensão dos objetivos e encaminhamento das diversas áreas, enfim, favoreceu a troca de experiências e conhecimentos entre todo o grupo.

É interessante observar no entanto, que durante todo o processo houve professores que não se envolveram nas discussões por acreditarem que caberia à equipe Técnico-Pedagógica definir estas diretrizes e repassar aos professores para que as cumprissem.

Geralmente, o caminho das mudanças na metodologia, na avaliação, na organização dos conteúdos, foi gradual, partindo das séries iniciais e atingindo progressivamente as séries mais avançadas. Ao mesmo tempo, como muitos professores atuam em várias séries, as mudanças assistemáticas foram “pipocando” mesmo nas séries mais avançadas. As áreas de matemática e língua portuguesa foram as que se organizaram mais claramente em torno de uma nova

concepção de conhecimento, metodologia e avaliação e de certa forma, puxaram as demais no sentido de repensarem sua prática.

A proposta da coordenação pedagógica era discutir com o grupo no decorrer de 1999, como cada área de conhecimento julgava ser a avaliação do processo ensino-aprendizagem condizente com os passos anteriormente definidos. No início do ano foram realizadas algumas reuniões de estudo e até mesmo um mini curso sobre avaliação, mas não foi possível redigir uma proposta de avaliação. Havia muita discordância entre o grupo sobre o melhor caminho a seguir na avaliação e começavam a surgir questionamentos sobre a validade da proposta pedagógica até então formulada, principalmente a partir da promulgação da Lei 9394/96.

De certa forma, o processo de reestruturação curricular em curso se baseava em autores da Pedagogia Histórico-Crítica e remetia a uma determinada visão de educação que foi colocada em xeque pela nova legislação. Exemplificando, podemos citar que na Filosofia de Ensino se lê “transmitir sólidos conhecimentos” quando a orientação da lei e posteriormente dos Parâmetros Curriculares Nacionais se refere a “aquisição”, “construção” do conhecimento pelo aluno. As idéias de “sociedade do conhecimento”, precariedade do saber adquirido, aprendizagem constante, etc., presentes nas orientações do MEC, junto com problemas internos da instituição favoreceram a desestabilização do reestruturação curricular em curso. De modo que atualmente ainda não se

conseguiu pensar a questão da avaliação e todo o processo acima descrito está como que “em suspenso”.

c) O Ensino Médio no contexto da reestruturação curricular

Apesar de estarem ocorrendo várias mudanças no CEG a partir da discussão sobre a Filosofia de Ensino e seus desdobramentos desde 1993, o Ensino Médio continuou funcionando no sistema apostilado, seguindo as orientações do material didático adquirido junto à editora Dom Bosco.

A partir de 1996, alguns professores começaram a trazer à Coordenação Pedagógica questionamentos sobre a incoerência entre o processo de reestruturação do Ensino Fundamental e o “engessamento” do Ensino Médio a uma proposta vinda de fora, com o objetivo único de preparar os alunos para o vestibular. Não se davam por satisfeitos com a realidade do Ensino Médio e questionavam como uma escola de cunho cristão poderia ter como objetivo quase que único neste nível de ensino, a preparação para o vestibular. Insistiam na importância da formação que favorecesse a humanização do aluno e não seu adestramento.

Tendo como referência as ansiedades dos professores, advindas de um diagnóstico informal sobre a realidade, a Equipe Técnico-Pedagógica começou, lentamente, a avaliar a necessidade de mudanças também no Ensino Médio.

Assim, em junho de 1996, uma primeira reunião foi realizada buscando traçar o “perfil” que o grupo pretendia para o então 2º Grau. Estiveram presentes os professores de 2º Grau, a coordenadora pedagógica e a psicóloga responsáveis pelo turno da manhã. As conclusões desta reunião foram a partir da discussão do grupo, sem recurso a leituras ou estudos.

Em setembro de 97, já após a promulgação da nova LDB, o grupo de professores propunha que seriam necessárias algumas mudanças para adequar o Ensino Médio às expectativas dos alunos e pais por eles (professores) representados. Foram propostas as ações abaixo. Faço questão de citá-las por representarem a primeira sistematização, mesmo que precária, da mudança pretendida e para que se possa avaliar o rumo tomado pela escola, em que aspectos foi possível se aproximar ou não do proposto e talvez até ensaiar algumas interpretações das razões que levaram a isso:

- ♦ Definição de uma proposta curricular, metodologia, sistema e formas de avaliação comum para o Ensino Médio e em consonância com a Filosofia do CEG e as novas diretrizes do MEC. A preparação para o vestibular seria uma das metas deste nível de ensino e deveria ser feita com competência, mas dentro dos aspectos citados acima.
- ♦ Pesquisa junto ao SINEPE (sindicato patronal) e outras escolas para poder clarear melhor o que a escola queria e/ou podia oferecer para este nível de ensino sem se afastar demais das propostas vigentes no mercado.

- ♦ Criação de uma coordenação específica para o Ensino Médio, com a clara proposta de reestruturar, junto com os professores, este nível de ensino.
- ♦ Oferta de duas línguas estrangeiras, obrigatórias para todos os alunos.
- ♦ Orientação profissional incluída na carga horária.
- ♦ Inclusão de aulas de Filosofia, Sociologia ou Ética e Cidadania.
- ♦ Organização diferenciada do espaço escolas: sala com vídeo, armários, livros, microfone e ventilador se for o caso, computador, enfim, um espaço que favorecesse a aprendizagem, diferente das salas de aula convencionais.
- ♦ Inclusão de 6 aulas diárias, eliminando as aulas de sábado onde o rendimento era muito baixo e havia muitas faltas.
- ♦ Inclusão do terceirão na proposta de trabalho do CEG, deixando de ser “um mundo a parte”.
- ♦ Criação de uma estrutura que permitisse a realização de simulados, aulas de revisão, grupos de estudo, etc., em contra-turno.
- ♦ Oferta de “cursinho” à noite, à parte do que ocorre no Ensino Médio.

As conclusões da reunião citada foram encaminhadas ao Diretor Geral que considerou interessante “melhorar” o Ensino Médio, mas que tinha

Dom Bosco, enfim, se melhorar o Ensino Médio seria realmente sair do sistema de cursinho.

De certo modo, o fantasma do vestibular e da concorrência com outras escolas no número de alunos aprovados neste concurso, esteve presente em todos os momentos em que se discutiu sobre o Ensino Médio e houve também entre os docentes, aqueles que achavam que reestruturar o Ensino Médio seria aproximá-lo cada vez mais da estrutura das escolas-cursinho, tornando a escola mais competitiva no mercado da preparação para o vestibular.

Durante 1998, as discussões sobre a reestruturação do Ensino Médio praticamente não aconteceram, sob a justificativa da Direção Geral de observar durante mais um ano como as demais escolas se organizariam a partir da nova legislação. Mesmo assim o grupo de professores continuava insistindo na incoerência entre o proposto e praticado pelo CEG no Ensino Fundamental e a realidade do Ensino Médio. No final de 1998 um grupo de professores propunha começar já em 99 um novo tipo de trabalho com o Ensino Médio, procurando convencer o Diretor de que os alunos que permaneciam no CEG neste nível de ensino não estavam ali por quererem um cursinho. Argumentavam que as escolas-cursinho têm um marketing muito forte e que permanecer no CEG era uma opção que alunos e famílias faziam por outras razões, como a proximidade com os professores, ambiente mais acolhedor, serem vistos como indivíduos, estarem em turmas menores, sentirem-se mais acolhidos e protegidos neste

ambiente e pela proximidade de suas casas. Insistiam que esta deveria ser a tônica do CEG e não a tentativa de competir com as grandes escolas-cursinho.

A partir deste ponto ficou definido em reunião entre professores e equipe Técnico-Pedagógica que realmente haveria alterações no Ensino Médio. Como não havia clareza de que tipo de proposta se pretendia instituir, o Diretor propôs que durante 1999 se realizassem diversas reuniões para delinear uma proposta de trabalho para o Ensino Médio que vigoraria a partir de 2000.

Havia consenso sobre a necessidade de mudar o Ensino Médio, mas não havia clareza nem consenso sobre que tipo de mudança seria esta. Embora a maioria dos docentes buscasse uma proposta pedagógica que trouxesse mais sentido para o Ensino Médio, que objetivasse a humanização dos alunos, era difícil imaginar como isso poderia se dar. Por outro lado, 90% dos professores do terceiro ano se omitiram do processo, não comparecendo às reuniões e discussões. Mesmo entre os dezoito professores de 1º e 2º ano, percebia-se três insistindo que mudanças eram necessárias sim, mas para aproximar o CEG cada vez mais do proposto nos cursinhos.

No final de 1998, a equipe Técnico-Pedagógica elaborou uma proposta de ação para reestruturar o Ensino Médio, com os seguintes pressupostos: necessidade de definição de uma teoria que embasasse o projeto; necessidade de sua adequação à nova legislação e às expectativas do mercado; clareza de que a necessidade de mudanças no Ensino Médio não surgira da nova

legislação de ensino e sim do processo interno do CEG. Foram propostos como passos: elaboração teórica de uma proposta pela equipe Técnico-Pedagógica (baseada no diagnóstico trazido pelos professores, nos novos documentos do MEC e no seu contraponto com a Filosofia da escola), discussão com os professores, apresentação da mesma ao Conselho Diretor da Fundação Educacional Menonita e, em caso de aprovação, execução a partir de 2000. Esta proposta de ação foi apresentada aos professores e por eles aprovada em outubro de 1998.

Foi proposto pela equipe Técnico-Pedagógica no início de 99, que cada professor lesse a lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio publicadas pelo MEC e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. O objetivo era favorecer que todos os docentes e a equipe Técnico-Pedagógica tivessem os mesmos referenciais teóricos e que as decisões tomadas levassem em conta o proposto pelo MEC e não apenas o senso comum da escola. Estas leituras, realizadas na maioria dos casos individualmente, causaram diferentes compreensões, dúvidas e críticas no grupo.

Cada professor ou grupo de área se propôs e expor em reunião, sua leitura, compreensão e dúvidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na verdade, as reuniões que ocorreram com esta finalidade durante o primeiro semestre de 1999, serviram como espaço para discutir não só o texto lido, mas a concordância ou não do grupo com o mesmo, bem como sua adequação à filosofia do CEG. As propostas de organização curricular por áreas, a

possível isonomia de carga horária para cada área do conhecimento, a idéia de organização dos conteúdos por projetos, a busca de interdisciplinaridade, a mudança de enfoque dos conteúdos para habilidades e competências foram alguns dos temas que causaram polêmica. De modo geral, sentia-se no grupo uma certa apreensão, incerteza sobre as propostas do MEC. Por outro lado, a maior parte do grupo demonstrava “duvidar” das propostas por não se sentir ainda “preparado” para trabalhar desta forma e não exatamente por discordar delas.

A partir daí, o caminho adotado para organizar a proposta do Ensino Médio foi semelhante ao adotado para a reestruturação do Plano Curricular: a cada reunião, escolhia-se um relator. As idéias e propostas do grupo a cada reunião eram reestruturadas e redigidas pela Coordenação Pedagógica que retornava ao grupo para alteração e/ou aprovação. A partir de cada aspecto já definido, dava-se o próximo passo.

Em agosto de 1999, foi aprovado em reunião um anteprojeto para o Ensino Médio, refletindo o consenso possível até então. Em linhas gerais, este propunha os seguintes princípios:

- ♦ As áreas do conhecimento deverão continuar oferecendo condições de aprendizado efetivo do aluno, possibilitando-lhe a “iniciação” na forma de pensar específica de cada área.
- ♦ A metodologia de trabalho da escola precisa ser redimensionada, de forma a cada vez mais, contextualizar os conhecimentos e integrá-los ao saber de cada aluno.

- ♦ A abordagem dos conteúdos deverá ser, sempre que possível, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.
- ♦ A inclusão de conhecimentos de arte, informática, filosofia e sociologia são importantes para a formação mais integral da pessoa, favorecendo uma interpretação mais coerente do mundo. Assim, estes conhecimentos deverão fazer parte da proposta do CEG como disciplinas, mas sem significar a diminuição do espaço das áreas “tradicionais” de ensino.
- ♦ A reflexão crítica sobre a realidade do trabalho hoje, a partir dos conteúdos propostos e embasada em critérios éticos, faz parte de cada disciplina e se constitui na preparação para o trabalho e para a cidadania.
- ♦ Serão ofertadas em forma de disciplinas, duas línguas estrangeiras: alemão e inglês, ambas obrigatórias para todos os alunos.
- ♦ A estrutura do Ensino Médio passará a ser de três anos regulares, sendo extinto o terceirão. No segundo semestre do 3º ano poderá ocorrer, em turno contrário ao das aulas, um super-intensivo para revisar os conhecimentos necessários para o vestibular.
- ♦ Ocorrerão dois seminários temáticos por ano, um em cada semestre, abordando alguns dos temas transversais propostos pelos PCNs. Nestes, todos os professores estarão envolvidos, com tarefas a serem distribuídas anteriormente.

Apesar de se ter consenso em relação à transformação do Ensino Médio num continuum de três anos, eliminando o “terceirão”, não foi possível

chegar tranquilamente ao consenso sobre a divisão do tempo. Incluir duas línguas estrangeiras, informática, educação artística, etc., significava, de alguma forma, rever a distribuição de carga horária e cada professor/área de conhecimento insistia na necessidade de ter mais aulas para poder realizar um bom trabalho. Por conta desta dificuldade, o grupo decidiu que caberia à equipe Técnico-Pedagógica propor a grade curricular, evitando confrontos e desgaste entre os professores.

Como estratégias de implementação foram propostas basicamente três ações importantes: apresentação da proposta para o Conselho Diretor em reunião com os professores, divulgação para pais e alunos e reuniões de estudo e planejamento para os professores. Como a escola funciona de acordo com a hierarquia proposta em seu organograma, foi pedido ao Diretor-Geral que agendasse uma reunião com professores e Conselho Diretor para que se pudesse apresentar a nova proposta. Os professores insistiam na intenção de poderem defender seu projeto junto ao Conselho e não só através do Diretor-Geral que é o elo de ligação deste com a escola.

Não foi possível conseguir a reunião proposta pelos professores. Ao invés disso, dois representantes do Conselho Diretor se reuniram três vezes com a equipe Técnico-Pedagógica para tomarem ciência do assunto. Para surpresa da Coordenação Pedagógica e principalmente do Diretor, estes dois conselheiros se demonstraram empolgados com a idéia e se propuseram a encaminhá-la adiante, expondo-a para o Conselho Diretor.

Em outubro de 1999, a equipe Técnico-Pedagógica do turno da manhã foi convidada/convocada para uma reunião extraordinária do Conselho Diretor onde deveria expor a proposta de Ensino Médio, que já tinha sido encaminhada anteriormente por escrito a cada um dos conselheiros. Nesta reunião, após a explanação da Coordenação Pedagógica sobre o projeto, os conselheiros argüíram os representantes da escola sobre questões por eles consideradas essenciais para o bom funcionamento do mesmo. Foi também o Conselho Diretor que decidiu como seria a grade curricular, a partir de algumas sugestões da equipe Técnico-Pedagógica. Durante esta reunião ficou determinado que se iniciaria o 1º ano de Ensino Médio em 2000 de acordo com a proposta apresentada. Os conselheiros propuseram que a escola pensasse em estratégias de formação continuada para os docentes, já que as mudanças não são automáticas só porque há interesse e boa vontade em implementá-las. Tinham claro naquele momento, que além da disposição pessoal de cada docente, a escola precisaria oferecer formação e infra-estrutura para que estes pudessem desenvolver um bom trabalho. Insistiram também no fato de que a equipe Técnico-Pedagógica deveria também garantir a coerência em torno de uma linha mestra de ação e cobrar firmemente de cada professor o engajamento neste trabalho.

Em novembro e dezembro de 1999, de forma atropelada, foi necessário dar retorno aos professores sobre as deliberações do Conselho Diretor, estruturar as ementas das disciplinas Informática, Ética e Cidadania e Educação Artística, bem como rever as propostas das demais disciplinas de

acordo com a nova grade curricular. Nas disciplinas Educação Artística e Ética e cidadania, as ementas foram criadas por professores do colégio, a partir de sua experiência, leituras e análise de propostas de outras instituições e/ou manuais. Para a disciplina Informática foi realizada uma consultoria para ajudar a clarear qual seria o objetivo da disciplina e a partir desta surgiu a idéia de fazer uma enquete com alunos de 8ª série, visando situar seus conhecimentos e anseios nesta área. A partir desta enquete é que se montou a ementa.

Além disso, foi necessário divulgar a alunos de 8ª série e aos pais de alunos, qual a proposta de trabalho do CEG para o 1º ano de E.M. a partir de 2000. Em 30 de novembro de 1999, foi realizada uma reunião aberta à comunidade em geral, divulgada em periódicos do bairro e via panfletos. Infelizmente compareceram pouquíssimos interessados, o que levou a crer que a estratégia de divulgação não funcionou ou então que as famílias não consideravam necessário ou importante saber qual trabalho seria proposto para seus filhos no E.M.

2. A história vivida

Tendo como referência que uma proposta pedagógica é sempre um caminho e não um fato pronto e acabado, não bastaria analisar a história da construção desta proposta e os documentos gerados. Faz-se necessário tentar "ler" a percepção daqueles que de alguma forma participaram da elaboração e/ou

são responsáveis pela execução da proposta. O texto não reflete os impasses, as alegrias e os anseios dos sujeitos do processo.

Para nos aproximarmos da percepção dos sujeitos da reestruturação curricular no CEG foram utilizados dois tipos de questionários, um destinado aos professores e outro, aos alunos do Ensino Médio.

a) O que dizem os professores

Os professores de Ensino Médio do CEG receberam o questionário composto por questões abertas, no mês de maio deste ano. Dos 21 questionários encaminhados, houve retorno de 17, o que representa 80,9%.

A partir dos subsídios apontados por KRAMER, a primeira questão procurou averiguar como os professores percebiam sua própria participação no processo de reestruturação do Ensino Médio. Dos 17 questionários respondidos, 76% afirmam ter tido participação direta na reestruturação do Ensino Médio. Destes, 59% dizem ter participado das reuniões organizadas para este fim, ouvindo, debatendo e expondo idéias. Além disso, 35% consideram que participaram fazendo as leituras solicitadas pela Coordenação Pedagógica, dentre as quais citam a LDB, os PCN, e demais textos sugeridos. Percebe-se portanto, que houve participação e envolvimento do grupo de professores na reestruturação da proposta pedagógica.

A questão seguinte procurou captar a percepção do grupo quanto à necessidade ou não de mudanças no Ensino Médio bem como a origem desta necessidade. A grande maioria, 88% dos professores, acreditam que realmente era necessário mudar a proposta pedagógica do Ensino Médio no CEG. Quanto ao porquê desta necessidade, as opiniões se dividem, não sendo possível perceber uma tendência clara. 23% das respostas acreditam ser necessário mudar a proposta do Ensino Médio para se adequar à nova legislação. 17% responderam que a escola precisa se adaptar às exigências da realidade atual, que propõe um novo rumo na educação. 17 % dos professores responderam que a escola precisa se adaptar às exigências do mercado, para não perder alunos. Em menor número aparecem questões internas à escola como justificativa para as mudanças: anseio dos professores e da equipe técnica, desmotivação de alunos, material didático limitado, necessidade de novos desafios para professores e alunos. Pode-se aqui perceber o quanto aspectos externos à escola influenciam a visão do grupo sobre as razões pelas quais mudar. A nova legislação de ensino é apontada pela maioria dos professores, permitindo-nos interpretar que as políticas públicas estão realmente atingindo seu objetivo de modificar a percepção dos professores em relação à sua tarefa educativa. Observa-se ainda referência às mudanças na realidade e à necessidade de se adaptar ao mercado, idéias que podem nos remeter à concepção neoliberal de educação enquanto mercadoria. Infelizmente, as necessidades dos alunos ou um projeto de educação como possibilidade de humanização não estão presentes na fala dos professores.

A terceira questão se referia a que tipo de mudanças cada entrevistado considerava necessárias para o Ensino Médio, mesmo que não fossem as implementadas pelo CEG. Era portanto, uma questão propositiva onde cada professor poderia de alguma forma expor seus anseios em relação ao Ensino Médio. Aqui também se observa uma gama variada de respostas, que poderiam, a grosso modo ser divididas em três grupos.

O primeiro, se refere a currículo. Neste sentido, 23% das respostas sugerem que o currículo seja organizado por projetos, embora nenhuma resposta tenha clareado o que entende por isso. Aparece a sugestão de em professor que se diminua o número de matérias, que considera exagerado. Ainda sobre currículo, há a sugestão que o ensino seja mais voltado à realidade, que os conteúdos sejam mais adequados. Finalmente, um professor acredita que o aluno deveria poder optar por uma das línguas estrangeiras ao invés de cursar ambas obrigatoriamente.(alemão e inglês). As respostas levam à conclusão de que currículo é compreendido como rol de disciplinas e mudar algo seria mudar a estrutura ou o tempo dedicado a cada uma.

O segundo grupo de respostas se refere a metodologia. 17% das respostas se referem à delegação de maior responsabilidade aos alunos por sua própria aprendizagem. Neste mesmo caminho, aparecem duas respostas que sugerem maior autonomia para os alunos aprenderem, respeitando o “jeito” de cada um. Aparecem ainda a necessidade de interdisciplinaridade, a contextualização, aulas mais dinâmicas. assim como também o incentivo a

trabalhos em equipe. Os termos utilizados pelos professores (autonomia, interdisciplinaridade, contextualização) são os mesmos presentes na LDB e nos PCN's. Embora seja difícil perceber até que ponto estes termos estão realmente incorporados à ideologia e à prática dos professores, percebe-se que as políticas públicas estão atingindo seu propósito, permeando o discurso dos professores. A partir de referências pós-estruturalistas, SILVA (1999), nos lembra que todo processo de significação é instável e depende das relações de poder. Portanto, o discurso das políticas públicas, que é uma das possíveis interpretações do real poderá passar a ser "a" interpretação que acabará por "definir o real" e possivelmente as idéias subjacentes aos termos nelas usados acabarão por ser incorporadas pelos educadores no decorrer do tempo.

Por último, há um grupo de respostas que se refere às condições materiais de trabalho, embora em quantidade restrita (18%). Sugerem equipar melhor os laboratórios de física e química, diminuir o número de alunos por turma e aulas de reforço em contra-turno. Apenas um dos questionários sugere necessidade de discussão, leituras, para os professores. É interessante observar que a questão salarial não foi citada. Não dispomos de maiores dados para compreender as razões disso, mas vale ressaltar a importância da remuneração ao professor de modo a garantir sua própria sobrevivência enquanto indivíduo, mas também como força de trabalho. O trabalho pedagógico exige estudo, preparação, reflexão, e faz-se necessário um nível salarial que permita isso.

É importante ressaltar que 17% dos professores demonstram dúvidas sobre o caminho adotado pelo CEG na sua reestruturação do Ensino Médio. Estes acreditam que as grandes escolas são mais exigentes, preparam para o vestibular, dão mais ênfase na área das ciências exatas, e acreditam que esta é expectativa da clientela. Refletem, de certa forma, a característica de dualidade do Ensino Médio, onde a função propedêutica sempre foi uma das pontas.

A quarta questão – o que é o currículo de uma escola – abriu um leque riquíssimo de concepções de currículo. Procuraremos agrupar as respostas de acordo com a concepção de currículo que expressam.

Um primeiro e significativo grupo concebe currículo enquanto “linha mestra”, “filosofia”, demonstrando o conhecimento – ou a percepção – de que ele significa muito mais do que a listagem de disciplinas ou conteúdos. Percebe-se no entanto, que mesmo esta percepção ampliada de currículo ainda é bastante orientada por uma visão “intra-escolar”, que de alguma forma nos remete às concepções clássicas de currículo. Não há referências a categorias como as relações da escola com a sociedade, ideologia ou construção da subjetividade, dentre outras. Pela riqueza das falas, serão aqui transcritas na íntegra:

“A filosofia da escola, como ela trabalha com as várias matérias, o número de alunos na escola e em cada turma, a sua idade, os cursos dos professores (especialização) e a sua evolução durante os últimos anos.”

“Sei que vai além do conjunto de disciplinas e seu planejamento, sei que inclui como se concebe o processo ensino-aprendizagem, a filosofia, as normas disciplinares, mas não tenho tanta certeza.”

“É como se fosse a espinha que segura o corpo. Ele deve orientar como aquela escola vê os conteúdos, a aprendizagem, a avaliação, etc., mas não deve “amarrar” o professor. Ele precisa ter espaço de ação.”

“Tudo que a escola tem para desenvolver o trabalho pedagógico faz parte do currículo. Desde a grade de disciplina, os equipamentos disponíveis, etc.”

“É a espinha dorsal da escola.”

“É o pensar e o agir da escola. É onde expressamos a que queremos como escola e a forma como atingiremos as nossas propostas.”

“Um ponto de partida, mas os caminhos de chegada podem ser diversos.”

“É a base de sustentação, o apoio para saber o conteúdo a ser trabalhado, a forma ou metodologia do colégio, a avaliação. Nele está a base de cada disciplina.”

Há um segundo grupo de respostas que compreendem currículo de forma ainda mais semelhante à concepção tradicional, como listagem de conteúdos ou

disciplinas a serem cumpridas num determinado tempo. Concepção esta que, de forma atualizada e ressignificada, está presente nos PCN's e na legislação educacional vigente e nos termos utilizados pelos professores. São estas as falas que demonstram esta linha de raciocínio:

“Um conjunto de propostas (listagem de conteúdos, métodos, etc.) que busque o crescimento do aluno como um ser humano capaz.”

“É uma proposta detalhada daquilo que os alunos serão submetidos entrando na escola. Nos detalhes devem estar incluídos os métodos, eu creio, para que se pudesse analisa-lo quando os pais quisessem. Acho que também é interessante para que os professores possam se guiar.”

“É uma linha mestra, auxilia no processo prá que haja avaliação, se não nos desviamos dos objetivos. O currículo possibilita cumprir os alvos, quais disciplinas, projetos, etc.”

“É o plano de trabalho dentro do processo de educação. Deve privilegiar conteúdos significativos e compatíveis com a realidade dos alunos que estudam no colégio preparando para o pleno exercício de sua cidadania.”

“É o conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) que se pretende passar ao aluno.”

“A listagem dos conhecimentos que o aluno precisa aprender naquele curso.”

“São as disciplinas que fazem parte de um curso, a espinha dorsal.”

Na quinta questão, sobre como cada professor seleciona e organiza os conteúdos de sua área em cada ano, também há várias posições, mas a mais significativa (29%) diz primeiro escolher o livro didático e a partir dele determinar os conteúdos, o tempo reservado a cada um, o enfoque e a metodologia. Apenas 11% dos professores alegam orientar-se pelo currículo ou proposta curricular para a série. Se o livro orienta e mesmo define a seleção e organização de conteúdos, pode-se concluir que o pensamento – ideologia – e concepções teóricas dos autores e não o currículo, definem a prática pedagógica. Nesse sentido, as orientações do Banco Mundial no sentido de investir recursos nos manuais didáticos e não na formação docente estão atingindo seus propósitos. Os materiais didáticos tomam o professor como “presa” e acabam por orientar sua concepção de conteúdo, metodologia, avaliação, em última instância, de educação.

A sexta questão procurou captar se havia concordância entre os princípios registrados no texto do Projeto Político Pedagógico e a concepção dos professores destes mesmos princípios, que orientam, mesmo que intuitivamente, a prática pedagógica.

Sobre aprendizagem, a concepção mais significativa (29%) é que ela seria uma “modificação na pessoa, quando o conteúdo de sala ou de vida entra de tal forma que passa a fazer parte da pessoa, é incorporado ao sujeito”. Nenhuma das respostas se reportou ao Projeto Político Pedagógico do Colégio (vide anexos), que define uma determinada concepção de aprendizagem e desenvolvimento.

A função da escola é caracterizada por 29% das respostas como sendo “educar de forma mais ampla, formar e inculcar princípios e valores”. Vinte e três por cento dos entrevistados dizem que a escola é um local de formação para um mundo que exige cidadãos cada vez mais capazes e com mais conhecimentos. Aparece aqui uma clara contradição com o expresso na filosofia da Escola e de cuja formulação os professores participaram. Mesmo aqueles que chegaram à Escola mais tarde tiveram contato com esta filosofia, tanto no momento de sua contratação quanto no decorrer das reuniões pedagógicas. A referida filosofia propõe um projeto de homem e sociedade balizados pela ideologia cristã. Pretende que o trabalho no CEG favoreça, em última instância, uma transformação da sociedade, tornando-a mais justa, honesta e fraterna. Estranhamente nenhum professor se referiu a este ideal, o que nos leva a crer que ele não faz parte efetiva da prática diária na escola. É interessante observar ainda, que embora bem mais recente e sem participação dos professores, o disposto nas políticas públicas e expresso através dos PCN's, Deliberações, etc., se faz presente: preparar pessoas mais ágeis, capazes de se adaptarem às rápidas mudanças do mundo atual, com mais conhecimentos...

Como objetivos do Ensino Médio, a maior incidência de respostas (23%) é que deve se relativizar a preparação para o vestibular. Esta deve acontecer, mas como consequência do trabalho desenvolvido no Ensino Médio e não como objetivo deste nível de ensino. Dezesete por cento das respostas se referem à importância da sociabilização e da formação e consolidação de valores nesta fase da escolaridade. Vale ressaltar que logo em seguida, 12% aparece como função do Ensino Médio, justamente o preparo para o vestibular. Estes resultados demonstram que a histórica dualidade do Ensino Médio ainda se faz presente quando se pensa sobre sua função. Além disso, permitem-nos observar que houve incorporação do discurso oficial que propõe para o Ensino Médio, desenvolvimento de habilidades e competências, relativizando o valor do conhecimento historicamente acumulado.

A metodologia adequada para o Ensino Médio, segundo maioria das respostas, é aquela que for variada. Assim, temos quem sugira a versatilidade (caracterizada como projetos, pesquisa, teatro, leitura, passeios, seminários, assistência a filmes, etc) como palavra-chave (23%), o uso da discussão, da comparação e da reflexão, e em menor escala a participação dos jovens nas decisões, preservar a heterogeneidade de forma que cada aluno possa se apropriar do conhecimento segundo suas necessidades, uma “boa” aula expositiva, dentre outros. Se por um lado esta “versatilidade” pode indicar a percepção de que os alunos são sujeitos e necessitam de diferentes estímulos e formas de abordar os conteúdos para poderem aprender com competência, pode

também demonstrar que não há clareza dos objetivos maiores que se pretende alcançar. Isto porque a clareza dos objetivos delinea – embora não de forma rígida e completa – o melhor caminho a ser seguido para alcançá-los. Na falta de objetivos claros, muitas vezes é necessário utilizar “motivações” imediatistas para tentar conseguir a atenção e o interesse dos alunos.

Quando perguntados se conhecem ou imaginam outras formas de organização dos conteúdos para o Ensino Médio (questão 7), 29% se referiram a projetos e/ou unidades temáticas, sem porém comentar o que venham a ser. Onze por cento dos professores citam a transversalidade, mas também sem maiores explicações. É significativo citar que 29% dos questionários – número igual ao da maior incidência de repostas – trouxeram esta questão em branco. As possibilidades diferentes de organização curricular citadas são as que aparecem nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e nos PCN's e pela forma reticente que apareceram, parecem denotar que não há muita clareza sobre o que venham a ser. Por outro lado, é grande o número de professores que dizem não imaginar outra forma de organização curricular. Portanto, ao pensarem na reestruturação curricular do Ensino Médio provavelmente tomarão como referência a forma clássica, em disciplinas, ou as “etéreas” orientações das políticas públicas. Mais uma vez percebe-se a força com que estas acabam por constituir a realidade educacional do país.

A oitava questão procurava caracterizar como os professores viam suas próprias condições de trabalho, no que se refere ao espaço físico, número de

alunos por turma, horários, reuniões, quantidade de pessoal, ou outros aspectos que cada um considerasse importante citar. Trinta e cinco por cento dos professores acreditam que a instituição oferece boas condições e trabalho, dentro das suas possibilidades econômicas. Acreditam que o espaço físico é adequado, que há boa liderança, união entre os professores e espaço para desenvolver idéias diferentes desde que bem fundamentadas. Em igual número, 35%, há o grupo que acredita que o CEG procura atender às necessidades mas está atrasado no que se refere à tecnologia, material e espaço físico. Neste grupo, aparecem afirmações como: *“é piada falar em mudanças para o EM sem mudar a estrutura. Não se muda a escola só com idéias, é necessário que a estrutura acompanhe o que está acontecendo”*, ou *“seriam necessários mais momentos de encontro entre os professores, para trocar idéias, trabalhar em conjunto”*. Há 17% dos professores que crêem que o CEG não oferece as condições necessárias. É importante ressaltar que há um grupo bem significativo de respostas (59%) dizendo que o número elevado de alunos por turma inviabiliza a proposta pedagógica para o Ensino Médio. Mesmo entre os que consideram as condições de trabalho na instituição boas, o número de alunos foi citado. Pode-se perceber a contradição entre a proposta pedagógica do Estabelecimento e o que as condições materiais de trabalho permitem implementar. As respostas denotam ainda, a frustração do grupo frente a isso. Não se percebe porém, nenhuma proposta de como enfrentar estas dificuldades e frustrações. O fato de se tratar de uma instituição privada pode ser uma das explicações para isto. Se por um lado há o receio de perder o posto de trabalho, por outro a estrutura hierarquizada da escola não oferece muito espaço para que o próprio grupo de professores,

coletivamente, se articule no sentido de buscar as condições necessárias ao seu trabalho.

A nona questão se referia às condições e valorização da formação permanente oferecidas pela instituição. Quarenta e sete por cento dos professores dizem que a escola incentiva a participação em cursos e seminários, se propondo a auxiliar no custo quando a própria escola sugere o curso. Este mesmo grupo alega ainda que ocorrem reuniões e que cabe a cada um buscar sua própria formação, independente das condições da escola. Vinte e nove por cento das respostas relativizam este posicionamento, dizendo que a escola incentiva oralmente, mas que não oferece condições nem benefícios reais para a participação em cursos. Comentam ainda que na própria escola praticamente não ocorrem cursos ou outras formas de formação e que a maioria dos professores tem dificuldades em participar de cursos fora da instituição pelo elevado número de horas trabalhadas e a dificuldade econômica. Finalmente, 11% das respostas caracterizam a escola como não incentivando a formação docente. Esta seria, neste caso, por conta e risco de cada professor, cabendo à escola o papel de cobrar cada vez mais a formação. Neste último grupo, um professor acredita que seria ilusório esperar que a escola favorecesse realmente a formação, pois isso tem custo. Sugere que os professores precisam se organizar para conseguirem este espaço, que é sempre uma conquista. De modo geral a formação continuada é encarada como de responsabilidade individual de cada professor. Mesmo os que se referem às dificuldades econômicas e de tempo para que cada profissional se aprimore, não parecem perceber a formação enquanto direito da categoria. Mais

uma vez observamos a presença do discurso oficial, onde categorias como sociedade do conhecimento, relação educação e progresso, responsabilidade individual pelo seu sucesso ou insucesso profissional refletem a orientação economicista das políticas públicas para a educação.

A última questão – os parâmetros curriculares nacionais estão influenciando a sua prática? – foi respondida maciçamente como sim (100%). As justificativas mais significativas numericamente se referem à ampliação do leque de alternativas de organização das aulas e à relativização da ênfase nos conteúdos da disciplina, percebendo outros aspectos importantes (desenvolvimento de habilidades de raciocínio, de trabalho em grupo, da criatividade). A possível quebra de rigidez apontada por estas respostas é um ponto positivo a ressaltar, embora os mesmos professores digam não conhecer outras formas de organizar o conhecimento, o tempo e o espaço no Ensino Médio. Seria necessário aprofundar mais esta questão, procurando compreender se as citadas alternativas diferentes de organização de aulas realmente trarão alguma mudança na organização do Currículo de Ensino Médio. Por outro lado, observa-se que na falta de outros referenciais sobre como organizar as aulas, os PCNs tornam-se a resposta unívoca dos professores para esta questão. Seria importante discutir com o grupo de professores sobre as orientações economicistas dos PCNs, procurando resgatar as positivities neles presentes, mas sem necessariamente aceitar sua proposta e visão de mundo na íntegra.

b) O que dizem os alunos

Assim como os professores, os alunos de 1º e 2º ano de Ensino Médio responderam um questionário, embora a metodologia tenha sido um pouco diferente. Os questionários foram respondidos na própria sala, durante a aula de geografia. A escolha desta aula foi proposital, devido ao bom relacionamento que as turmas têm com a professora. Estas séries foram as escolhidas para tentar averiguar se o 1º ano – turma que oficialmente está trabalhando dentro da nova proposta para o Ensino Médio – tem percepções diferentes do 2º ano sobre o trabalho com eles realizado.

A primeira questão perguntava exatamente isso, ou seja, se eles percebiam alguma diferença entre o trabalho proposto pelo CEG para o 1º e o 2º ano do Ensino Médio e, em caso positivo, quais seriam estas diferenças. Nas duas turmas a resposta sim é maciça – 68% dos 84 questionários respondidos. As mudanças mais percebidas pelos alunos são as seguintes: presença de escaninhos para os alunos de 1º ano (27%) e uso de livros no 1º ano e apostilas no 2º (24%). Ambas as turmas consideram que a Direção ouve mais, dá mais privilégios para a turma de 1º ano (16%). Os alunos de 2º ano (21%) acham que a sala de aula do 1º ano é melhor, com cadeiras estofadas e quadro melhor. É interessante observar que poucos alunos (6%) do 1º ano acharam este fato significativo. No 1º ano há a percepção de que as aulas estejam sendo mais aprofundadas (7%). Na verdade, as questões apontadas pelas duas turmas poderiam ser classificadas de “periféricas”, não refletem a percepção de

mudanças reais na estrutura do curso, na sua organização curricular, seus objetivos, etc.

A segunda questão pedia que os alunos caracterizassem o que acham bom, positivo, no Ensino Médio no CEG. O aspecto mais apontado em ambas as turmas foi que o CEG tem bons professores (33%). Logo a seguir, aparece a relação professor – aluno e a preocupação dos professores com o progresso de cada um (24%). A seguir, citam que a escola oferece um “bom ensino”(18%). Posteriormente, em menor número aparecem a amizade entre os colegas, ênfase em valores cristãos, proximidade de casa, a realização de projetos extracurriculares. Na turma de 1º ano, aparece como positivo (10%) a viagem de estudos que esta turma realizará para Porto Seguro em outubro.

A terceira questão pedia aos alunos se achavam que o Ensino Médio no CEG deveria ser diferente e em caso positivo, que citassem como. Trinta e quatro por cento dos alunos responderam que o Ensino Médio deveria ser diferente, 32% responderam que não e 7% responderam que não sabem ou deixaram em branco. Dentre as sugestões de mudança aparecem idéias bastante diversas. As mais significativas numericamente são: promover mais eventos que estimulem a vontade de aprender (7%), que alguns professores sejam mais dinâmicos e expliquem melhor a matéria (7%), mais aulas fora da sala (6%), passeios (6%), escolher melhor alguns dos professores (5%). Tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos, o professor aparece como elemento chave. Se por um lado pode significar que a escola conte com bons profissionais, pode também

demonstrar quão pouco os alunos se colocam com sujeitos de sua própria aprendizagem, delegando ao professor o sucesso ou insucesso de todo o processo ensino-aprendizagem.

A quarta questão era sobre o objetivo do Ensino Médio. Foi a única questão com algumas alternativas já sugeridas, baseadas nas respostas dadas pelos professores no seu questionário sobre o objetivo do Ensino Médio. Havia porém, a possibilidade de citar outros aspectos. Foi combinado que cada um poderia marcar no máximo três itens.

Assim, segundo os alunos, o objetivo do Ensino Médio ainda continua sendo o preparo para o vestibular (60%). Logo em seguida aparecem: preparar para enfrentar o trabalho (54%), ampliar a visão que o jovem tem sobre o mundo (50%), preparar o aluno para enfrentar o curso superior (49%), desenvolver o raciocínio, o pensamento científico e o pensamento crítico (47%), oferecer conteúdos e informações que ajudem na escolha de uma profissão (40%), a convivência com pessoas da mesma idade (30%), aprofundar os conteúdos do Ensino Fundamental (26%), e 18% de respostas no item "outros". Destes, é interessante salientar que três alunos alegam não saber qual seria o objetivo do Ensino Médio. Infelizmente podemos inferir que a função preparatória ao vestibular ainda é, na visão da maioria dos alunos, o objetivo do Ensino Médio.

A quinta e última questão – por que você está cursando o Ensino Médio – foi respondida da seguintes forma: preparo para o vestibular (32%), preparo para o curso superior (31%), para ter a possibilidade de um bom trabalho/emprego no futuro (25%), ser alguém na vida (21%), aumentar os conhecimentos sobre o mundo (19%), ter base para sua vida futura (16%). Um grupo significativo de alunos (32%) diz que cursa o Ensino Médio porque é o caminho após a 8ª série, por ser imposição dos pais e/ou da sociedade e que não têm um objetivo claro para estar neste nível de ensino. Finalmente, 4% dos alunos manifestaram tristeza por estarem no Ensino Médio, já que gostariam que continuassem existindo cursos profissionalizantes. Novamente podemos observar a falta de perspectivas ou objetivos dos jovens que cursam o Ensino Médio, tendendo a assumirem uma postura “acomodada”, procurando se adaptar ao que imaginam ser a expectativa da sociedade. Poderíamos arriscar dizer que desta falta de objetivos à indisciplina, fator tão presente nas turmas de Ensino Médio, o caminho é bem curto.

III – Considerações Finais : lições do vivido e aprendido

Num texto chamado “Compassos e descompassos do fazer pedagógico”, Nilda Alves (1999), através de uma interessante metáfora – a música – nos apresenta a idéia de que cada escola toca uma determinada música, que precisa

ser não só ouvida, mas “sentida” por quem queira se aproximar de uma compreensão sobre esta mesma escola. Neste sentido é possível ainda, dizer que cada escola é uma, única, e que *não é possível nos botarmos à distância mas que, ao contrário, é preciso que em suas águas mergulhemos gostosamente, (para podermos) começar a aprender a dançar com esta música que ouvimos.*(ALVES, 1999)

A música tocada por cada escola é composta a partir de sua história, dos valores, das crenças, dos modos de fazer presentes nas pessoas que a compõem. Isto, porque *“História não são eventos, mas sim, pessoas.”* (BRONOWSKI, 1992, P. 4380, citado por ALVES, op.cit.) Ouvir, sentir, perceber, ver o que as pessoas da escola estão fazendo ou o que não lhes é possível fazer, o que sonham, o que temem, que tristezas e ressentimentos trazem, é tão ou mais importante do que ler os documentos da escola quando se quer adentrar nesse rico universo.

É importante ter claro ainda, que por estar inserida numa sociedade historicamente situada, a música de cada escola reflete, embora dialeticamente, a música tocada pela sociedade. As práticas, valores, anseios e temores de cada uma das pessoas que fazem a escola estão profundamente permeadas pelas referências advindas da “leitura” que cada um faz do momento histórico vivido.

Com base nas idéias descritas acima, procurarei apontar alguns aspectos observados na música tocada pelo Colégio Erasto Gaertner no período descrito por este trabalho, a partir da percepção que me é possível enquanto

Coordenadora Pedagógica e professora nesta instituição; percepção esta que busca, a partir do reencontro entre a teoria e a prática, trilhar um caminho que rompa com as análises simplificadoras e, “ao fazê-lo, vai compreendendo que o real é complexo e como tal deve ser analisado para poder ser mais bem apreendido”. (ALVES, 1999, p.55)

1. Mudança de referenciais – outra música?

Um primeiro tópico é justamente a percepção, inicialmente intuitiva, de que a promulgação da Lei 9394/97 e seus desdobramentos – PCNs, Deliberações, Diretrizes Curriculares – acabaram por alterar o “compasso” da música que até então vinha sendo tocada pelo Colégio, causando incertezas, dúvidas, insegurança nos professores e na Equipe Técnico-Pedagógica. A escola já estava em processo de reestruturação curricular quando da aprovação da LDB e havia entre parte dos docentes, uma expectativa muito positiva ante a possibilidade de uma nova lei de ensino, mais próxima do que a escola considerava adequado para um trabalho pedagógico de qualidade.

O processo de reestruturação curricular iniciado em 1992, embora tivesse surgido a partir das necessidades detectadas pela Equipe de Direção e não da percepção dos docentes, foi bem aceito pelos mesmos, que se envolveram e trouxeram várias contribuições que foram sendo incorporadas ao caminho inicialmente imaginado pelos Diretores.

O caminho escolhido foi, a partir do registro de alguns pressupostos teóricos, procurar clarear, compreender a ação da Escola e mesmo alterar esta ação quando não fosse adequada aos mesmos pressupostos. De certa forma podemos dizer que primeiro se registrou um “discurso”, que passaria a ser o balizador do tipo de música a ser tocada dali em diante. Este “discurso” tomava como referência vários autores da Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir de 1998, estes referenciais passaram a conviver com a LDB e as novas orientações que dela advieram, e daí em diante diferentes orientações teóricas passaram a conviver na escola, mesmo sem que houvesse clareza de que pudessem ser “músicas” completamente diferentes. Com isso o referencial teórico da escola – embora não fosse tão unívoco – foi colocado em cheque. Exemplificando: na filosofia de ensino da escola há referência a *“transmissão de sólidos conhecimentos construídos pela humanidade no decorrer da história”* para que cada aluno possa *“ser um elemento transformador de nossa sociedade, tornando-a mais justa, honesta, fraterna”*. (vide anexo) Havia portanto, a idéia de que o conhecimento é ferramenta necessária à cidadania e toda a estrutura da escola estava orientada neste sentido. Pode-se questionar quais são estes conhecimentos, a partir de que critérios foram selecionados, a quem servem, etc., mas não é este o aspecto que desejo apontar.

A partir de idéias como “aprendizagem constante”, “sociedade do conhecimento”, necessidade de desenvolver “competências e habilidades”, dentre outros, muitos professores abandonaram os referenciais da escola, escritos em

conjunto – na medida das negociações e consensos possíveis – considerando-os ultrapassados pela ideologia posta na nova legislação. Outros, passaram a se sentir ultrapassados, retrógrados, fora de sintonia com o mundo atual. É interessante observar como os PCNs e a Deliberação 15/98 foram aceitas rapidamente pelos docentes como sendo “o” caminho para resolver as questões do Ensino Médio. Quase não houve críticas, receios, exceto a sensação de incompetência por ainda não ter uma escola como a almejada pelas políticas públicas.

Infelizmente vemos acontecer com isso a adaptação desta escola de modo acrítico ao proposto nas políticas públicas, alterando seu rumo, ou em outras palavras, sua música. Com certeza nenhum referencial serve para sempre, mas simplesmente substituir um por outro, sem análise, sem questionamento, debate, busca de leituras, é uma escolha frágil e limitada. A nova música é estranha, mista de compassos e notas que às vezes são harmônicas e outras vezes destoam. Os músicos e maestros ainda não conseguiram ter claro qual música querem/podem tocar e nesta incerteza, já há quem queira voltar a tocar a velha música de muitos anos atrás, que pelo menos é conhecida ao ouvido.

2. Participação: quem toca e quem ouve?

Outro aspecto que quero comentar é o quanto o processo democrático dentro da escola foi perdendo força, abrindo espaço para uma “pseudo-participação”. Entendendo participação como caminho para a democratização das

relações, dos processos decisórios, envolvendo toda a comunidade escolar, é preciso dizer que o Colégio Erasto Gaertner não tem como prática um processo desta monta. Alunos, seus pais, pessoal administrativo e de zeladoria nunca foram convidados a participarem das decisões. Então, participação aqui se refere à possibilidade de abrir aos professores a possibilidade de se posicionarem, de construir coletivamente a escola na qual acreditavam, num movimento de democratização inclusive das decisões.

Enquanto a reescrita do Plano Curricular se deu por iniciativa da escola, foi lenta, discutida, retomada várias vezes, buscando que todos acompanhassem o ritmo da música tocada. A partir de 1999, por conta da determinação de prazos para entrega do Projeto Político Pedagógico ao Núcleo Regional de Ensino, o processo passou a ser bem menos discutido, cabendo muitas vezes à Coordenação Pedagógica “definir” e “repassar” aos docentes as diretrizes de ação.

Também na reestruturação do Ensino Médio o caminho foi semelhante. O grupo de professores, junto com a Equipe Técnico-Pedagógica, se pôs a estudar, discutir, propor uma nova organização para este nível de ensino. Este processo foi riquíssimo, além de altamente motivador para a maioria dos professores. Mas, a partir da urgência da mantenedora em iniciar em 2000 com uma nova proposta de Ensino Médio, que pudesse atrair os “consumidores”, as decisões finais foram tomadas pelo Conselho Diretor da Fundação Educacional Menonita e não pelo pessoal da escola. Além disso, as mudanças nas condições concretas de trabalho

– necessárias para efetivar o pedagógico – não ocorreram, causando desânimo e desmotivação dos professores ante à realidade vivida neste ano: 2000.

Ainda me utilizando da metáfora da música, é como se uma orquestra fosse convidada a compor uma música, escolher os instrumentos, determinar o melhor tipo de auditório para que os ouvintes pudessem aproveitar ao máximo a nova música. Os músicos compuseram a música, afinaram os instrumentos, definiram o que lhes foi pedido, divulgaram aos possíveis ouvintes e se sentiram felizes com o resultado, embora receosos de tocá-la. Mas coube à diretoria do teatro definir se a música pode ou não ser tocada, quais instrumentos deveriam ser excluídos ou incluídos, se o público pode ser maior do que o previsto – trazendo maior lucro, é óbvio – e os músicos passaram a tocar uma música que já não era aquela por eles composta nem as condições do auditório permitiram que ela soasse sonora, límpida... Na avaliação do público a nova música soou parecida com a velha, na avaliação da diretoria do teatro, os músicos estavam tão desmotivados – como é possível, pois estavam tocando a música que eles mesmos compuseram? – e os músicos, não mais se sentiam ouvidos, a música lhes soava falsa.

3. Crise na educação: a música do Colégio Erasto Gaernter

As atuais Políticas Públicas caracterizam os problemas da educação como sendo crises internas à escola. Melhorar a educação nacional é melhorar a qualidade de cada escola, qualidade esta identificada a partir de referenciais

numéricos e economicistas, como taxas de aprovação, evasão, e os custos disso no Sistema de Ensino. No Colégio Erasto Gaertner, que em épocas anteriores se orientava muito pela ideologia cristã através do viés menonita, por conta das dificuldades econômicas, atualmente as decisões são tomadas, em grande medida, a partir de referências economicistas.

Um dos aspectos que está dificultando enormemente o trabalho pedagógico nas turmas de Ensino Médio é o número de alunos por turma, incompatível com a proposta pedagógica. Se em anos anteriores cada turma de Ensino Médio tinha de 25 a 30 alunos, hoje tem 47. Com a diminuição do número de matrículas, a opção da escola foi manter só uma turma de cada série, mas não houve – e não há – interesse em definir um número máximo de alunos por turma, pois cada mensalidade a mais, significa lucro.

Os professores foram atingidos duplamente com esta decisão. Em primeiro lugar, tiveram o número de aulas reduzido à metade, o que significa queda da qualidade de vida de cada um e é obviamente desmotivador. Em segundo lugar, são eles, em última instância, que lidam com a dificuldade de trabalhar em turmas grandes tentando implementar uma proposta onde o diálogo, a mediação, o contato humano são considerados essenciais. Soma-se a isso o fato de que os alunos estavam acostumados a turmas de no máximo 30 alunos e têm demonstrado comportamentos desconhecidos à escola quando em turmas grandes. Percebe-se a existência de movimentos de grupo, indisciplina,

indiferença frente ao conhecimento, e a escola como um todo não sabe como lidar com isso.

A forma como o CEG tem lidado com a situação acima descrita, é implicando cada vez mais os professores na tarefa de se imporem frente ao grupo, de se adaptarem a um novo perfil de professor, necessário para garantir a aprendizagem em turmas grandes. Cada professor, individualmente, é considerado responsável por se “renovar”, adaptando-se à nova realidade. De um processo onde o debate e a busca de consenso eram a tônica, atualmente não há espaço – nem real, nem de motivação – para pensar coletivamente o trabalho pedagógico, o que o descaracteriza e enfraquece cada vez mais.

Infelizmente não tem sido possível à escola perceber o quanto a falta de condições reais de trabalho afetam o ensinar/aprender nas turmas de Ensino Médio neste momento. Soma-se a isso a falta da formação em serviço – embora prevista no projeto para o Ensino Médio – e a adaptação da estrutura física – salas de aula, materiais, laboratórios, etc. – para uma nova forma de trabalho. Estas mudanças também estavam previstas na proposta para o Ensino Médio, mas estão eternamente aguardando verbas para poderem se efetivar. A própria proposta para o Ensino Médio, que mesmo sendo uma formulação precária, reflete as negociações e consensos possíveis do grupo, vai caindo em desuso e deixa de ser referência para a organização do processo ensino/aprendizagem.

A questão da indisciplina nas turmas de Ensino Médio é sintomática desta situação. Não há preocupação em compreender a indisciplina dos alunos a partir de sua contextualização num universo maior: As questões ideológicas, culturais, econômicas, políticas, didáticas, condições da instituição, etc., embora citadas pelos professores e em grande medida por mim mesma, são abafadas pelo discurso oficial da escola. Neste, a indisciplina vem sendo explicada como sendo um “movimento de grupo” dos adolescentes, que não é adequadamente compreendido e desestruturado pelos docentes. Esta interpretação, embora traga contribuições verdadeiras, reduz e simplifica a questão, implicando alunos e professores como responsáveis pela situação e eximindo a instituição de responsabilidade.

4 . Crise na escola – os músicos não sabem mais tocar?

A incompetência dos docentes é colocada nos textos oficiais como um dos fatores determinantes para a “falta de qualidade” das escolas, tornando-se responsabilidade pessoal de cada educador buscar formação continuada.

No Colégio pesquisado percebe-se a presença deste mesmo viés de interpretação do real. Além do exposto em relação à disciplina, onde cada um é visto como responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, outro aspecto merece ser citado. Os professores, através dos questionários dizem não haver investimento em formação docente e no Projeto Político Pedagógico não há

previsão de nenhum tipo de formação docente em serviço. Por outro lado, a partir da promulgação da LDB, a escola tem “incentivado” os professores a estudarem, aumentando significativamente o número de professores que voltaram a estudar, tanto a nível de graduação quanto de especialização. Com certeza trata-se de algo positivo, aumentando a possibilidade da escola contar com profissionais com mais competência técnica e maior compromisso político. Por outro lado, está implícito que cada profissional é responsável por sua formação continuada, como um dever e não um direito assegurado enquanto elemento imprescindível à qualidade de seu trabalho pedagógico.

Novamente a partir da metáfora da música, para “afinar” a orquestra, é importante que os músicos estudem, ensaiem juntos. Se cada um fizer um curso diferente, ensaiar à parte, na hora da música ser tocada, a afinação é muito mais difícil. E mais, alguns desejarão tocar tango, pois foi o que aprenderam a amar em seu curso. Outros, valsa, ou samba.... Precisarão estes músicos desaprender o que trouxeram de seus cursos, ou conseguirão criar um outro compasso, que reflita a interface entre todos os anteriores? Que condições os músicos terão de trocar, criar, inventar a partir do que aprenderam? Será que os maestros saberão deixar aflorar esta riqueza de compassos ou tenderão a determinar uma só música a ser tocada por todos?

4. A partitura – texto escrito – foi deixada de lado?

Conforme relatei, todo o processo de reestruturação curricular da escola foi registrado, compondo o Plano Curricular e o Projeto Político Pedagógico. No entanto, ao responderem os questionários os professores não se referiram em nenhum momento a estes documentos nem se percebe sua influência nas respostas.

Essa percepção me levou a algumas questões. Inicialmente, merece comentário, o fato de que os docentes responderam os questionários realmente colocando a sua opinião, o que considero altamente significativo e positivo numa instituição privada, hierarquizada, na qual sou Coordenadora Pedagógica. Os professores demonstraram conseguir separar o objetivo desta pesquisa, do trabalho por mim realizado na instituição e com isso pude me aproximar um pouco mais da música que é tocada “realmente” e não daquela registrada nos textos oficiais da escola.

Por outro lado, me leva a refletir sobre a efetividade do trabalho de reestruturação curricular realizado na escola durante os anos aqui relatados. Os próprios professores, através dos questionários, dizem ter participado efetivamente da reestruturação do Ensino Médio. Por que, então, não lançaram mão dos conteúdos discutidos neste processo ao responderem às questões propostas? Algumas vias de interpretação me vêm, mas com certeza não são suficientes para compreender o fato. Seria necessário aprofundar esta questão, mas no limite deste texto me autorizo a levantar algumas divagações:

- ◆ Por quê, mesmo admitindo terem participado do processo do Colégio, os conteúdos discutidos não passaram a fazer parte do subjetivo de cada professor?
- ◆ Será que o processo adotado pela escola foi inadequado? Embora procurando o envolvimento de todos, terá sido autoritário?
- ◆ O fato de deixar para a mantenedora as decisões finais, terá impedido a participação e envolvimento reais dos professores?
- ◆ Será que os professores imaginam que os registros da escola se tornaram obsoletos e foram substituídos pelos PCNs?

5 . Dualidade estrutural: a “velha” música?!

A histórica dualidade do Ensino Médio pode ser percebida nas respostas de professores e alunos aos questionários. A função propedêutica, preparatória ao ingresso na Universidade ainda é bastante forte no Colégio Erasto Gaertner. A função humanizadora, presente no dia-a-dia e em todos os documentos da escola, também aparece mas dividindo a cena com o tal “preparo para o vestibular”.

Apesar da tentativa de reestruturação do Ensino Médio, a questão dos objetivos deste nível de ensino ainda continua – nesta escola e também nas políticas públicas – difusa, dúbia, tendendo a uma postura eivada pela lógica de mercado, onde o preparo para o emprego/trabalho no seu sentido mais restrito,

acaba por nortear o trabalho pedagógico neste nível de ensino. Isto gera um deslocamento no campo específico sobre o conteúdo educativo, distanciando-se do que deveria ser seu horizonte, ou seja, do pleno desenvolvimento humano de todos os sujeitos.

6. Quem é o sujeito da educação?

Nos questionários respondidos pelos alunos, há forte ênfase no papel dos professores para o sucesso ou insucesso de sua escolaridade. Em outras palavras, os bons professores são apontados como sendo o ponto forte do Colégio. Por outro lado, dentre os aspectos a serem mudados, os alunos também citam os professores: aqueles que não ensinam bem deveriam ser substituídos.

Por um lado podemos perceber o quanto os próprios alunos valorizam seus professores, principalmente aqueles que demonstram estar envolvidos com o processo de cada aluno e da turma como um todo. É uma riqueza, uma força, nem sempre percebida pelos docentes: os jovens lhes delegam o papel de autoridade, seja pelo saber ou pelo envolvimento com a turma.

Sob outro prisma, as respostas levam a crer que os alunos não se vêem como sujeitos de sua própria escolaridade. Cabe ao professor e/ou à escola, o papel de motivar, manter o ritmo, exigir estudo e competência, trazer o saber e “dar” as aulas. Quando há dificuldades, da mesma forma é o professor que está falhando: não explica bem, não é exigente, não se relaciona bem com a turma,

etc. Em nenhum momento, nas respostas dos questionários – e mesmo pelo que observo no dia-a-dia da escola – os alunos se colocaram como “maestros de sua própria música”. Sempre se remeteram aos professores como sendo aqueles que regem a orquestra, cabendo aos alunos, tocar o que for definido externamente.

Esta postura heterônoma pode ser uma das causas das dificuldades relatadas pelos professores: desmotivação das turmas, passividade, pouco envolvimento com o conhecimento, indisciplina... Leva-nos ainda a apontar como questão a ser pensada pela escola, as causas que levam os alunos a não posicionarem como sujeitos e sim como “massa” nas mãos dos “padeiros/professores” da escola. Em parte, o fato de se tratar de uma instituição privada favorece que assim o seja, pois a escola se sente na tarefa de “oferecer um serviço de qualidade”, para poder “conquistar clientes”. Clientes não são parceiros, e sim consumidores, e portanto, escolhem ou não um determinado produto: a educação. Por outro lado, em toda a história da educação no Brasil, a mesma lógica do privado está presente, mesmo nas instituições públicas. Portanto, há uma tendência histórica de que o aluno não seja visto como sujeito de sua própria educação.

Ainda neste sentido é interessante comentar que embora perceba-se a participação de todos os professores, equipe técnica e até da entidade mantenedora nas discussões sobre o Ensino Médio, estão ausentes os demais setores da escola (bibliotecários, serventes, cantineiros, etc.), e surpreendentemente, também o jovem – sujeito deste processo – e sua família. O

velho ranço de perceber o aluno muito mais como objeto do que sujeito da educação parece continuar. Percebe-se professores e equipe técnica tentando interpretar e representar as necessidades e expectativas dos alunos, mas em nenhum momento eles foram ouvidos, não participaram das discussões.

7. Avanços possíveis no decorrer da caminhada:

Todo processo tem idas e vindas, avanços e retrocessos, e quando estamos mergulhados no cotidiano da escola temos uma tendência a não ver os avanços. Buscamos sempre e cada vez mais, o que ainda falta, o que precisa ser melhorado ou modificado. Por um lado essa ânsia nos faz caminhar, nos retira do imobilismo. Mas, ficar apenas mirando o horizonte distante, vendo o quanto ele é belo mas fugidio, também pode levar ao imobilismo ante as dificuldades existentes para alcançá-lo.

Mesmo tendo consciência de que, para que ocorra uma transformação efetiva no Ensino Médio são necessárias mudanças que vão muito além de medidas pontuais, localizadas, é necessário construir um novo modelo, há caminho do Colégio Erasto Gaertner, relatado neste trabalho, alguns aspectos positivos merecem ser citados, pois demonstram que ante as dificuldades e mesmo impossibilidades, há ações possíveis rumo a uma educação mais comprometida com a humanização.

O primeiro aspecto a citar é justamente a criação de uma Equipe Pedagógico-Administrativa na escola, até então inexistente e o próprio desejo dos diretores de terem uma escola coerente com determinados princípios, tanto no campo pedagógico quanto na visão de mundo. Todo o processo relatado teve, de alguma forma, origem nos desdobramentos da criação desta Equipe Pedagógico-Administrativa.

A necessidade de reuniões de estudo, troca de experiências, debate, etc., que acabaram por ser instituídas oficialmente pela mantenedora como sendo direito dos professores e portanto remuneradas, é outro ponto importante a ressaltar. O trabalho coletivo, tão importante ao desenvolvimento do fazer pedagógico é muito rico e deve ser mantido, resgatado, fortalecido a cada momento. Nestas reuniões, desde que bem orientadas, com objetivos claros, observou-se a participação ativa da maioria dos professores. Houve crescimento enquanto grupo de trabalho, diminuindo os receios de se expor, os mitos sobre o “jeito de ser” de um ou outro professor, os mal entendidos, etc. Quando as reuniões eram por área do conhecimento, houve, na medida do possível, um aprofundamento de todos os professores em sua área de atuação, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto às estratégias de trabalho em sala. Gostaria de pontuar a necessidade de haver objetivos bem claros para cada reunião, para que o grupo participante se sinta produzindo efetivamente e não “passando tempo” na escola.

Desejo ainda salientar a importância e a riqueza da articulação dos professores em torno de uma idéia em comum – a necessidade de rever a organização pedagógica do ensino Médio – e as ações por eles empreendidas no sentido de realmente conseguirem implementar as mudanças que consideraram importantes. Com certeza haveria diversas questões a levantar sobre a percepção que o grupo tem do Ensino Médio. O que pretendo apontar, no entanto, é que mesmo numa instituição privada, há alguns espaços de ação e que o coletivo de professores tem em suas mãos um determinado poder de ação.

Infelizmente percebe-se hoje nos professores o enfraquecimento do sentimento de pertencer ao Colégio Erasto Gaertner, de ser parte integrante, atuante coletivamente, em outras palavras, de ser parte da orquestra. E isso enfraquece a possibilidade de ações coletivas que orientem as decisões pedagógicas da escola, abrindo espaço para decisões de cunho economicista. Arrisco mesmo a dizer que considero prioritário para o desenvolvimento dos ideais de humanização propostos pela própria instituição, que se retome o sentimento de pertencer, fazer parte, acreditar no trabalho realizado.

A alteração da proposta do Ensino Médio, passando a compor um continuum de três anos e não mais tentando seguir o estilo dos “cursinhos” também é um ponto a citar. O currículo anterior assumia como objetivo a preparação para o vestibular e isso se refletia inclusive na divisão dos tempos dedicados a cada disciplina. Na grade curricular vigente até 1999, havia prevalência de carga horária para as disciplinas do chamado “núcleo duro”:

matemática, física, química e biologia. As ciências humanas, artes e filosofia eram áreas menos valorizadas e, em alguns casos, inexistentes no currículo anterior. Cabe citar como exemplo a área de geografia que não era trabalhada no primeiro ano do Ensino Médio e, no segundo ano, contava com apenas duas horas/aula semanais. Além do que, o tratamento didático e metodológico dado às ciências humanas seguia o modelo das exatas, suprimindo as especificidades daquelas áreas do conhecimento. A grade vigente a partir de 2000, embora ainda conserve a característica disciplinar, denota uma preocupação maior com as Ciências Humanas, assim como a inclusão da disciplina Ética e Cidadania (incluindo conteúdos de filosofia e sociologia) e dos Seminários Temáticos.

A partir da alteração da proposta para o Ensino Médio, a decisão em passar a utilizar livros didáticos ao invés de apostilas também é um avanço. Por mais que o livro didático seja parcial, contenha a visão de determinado autor, de maneira geral ainda é mais completo que as apostilas, oferecendo um conhecimento menos compartimentalizado aos alunos. Outro aspecto é que a apostila se tornava “a” aula, ou seja, dirigia a ação do professor, que apenas reproduzia no tempo adequado, as páginas determinadas para aquele período. Com a adoção dos livros, cada professor tem maiores possibilidades de dirigir o processo ensino/aprendizagem a partir das necessidades da turma e/ou do objetivo a que se propôs para um determinado período. Com certeza o livro, por si só, não é a grande revolução, mas é uma aposta na possibilidade de um trabalho mais autônomo e criativo.

8. “Uma outra música: vamos cirandar!”

Alves, 1999, usa a “ciranda” para representar a possibilidade de se escrever uma nova música, já que a história, feita por pessoas, pode ser modificada por essas mesmas pessoas. Segundo a autora,

“a escolha que fiz da ciranda para representar a música diferente que se pode ouvir tem três motivos principais, o primeiro deles é porque é muito linda. O segundo é porque representa uma música local que por diferentes caminhos tornou-se conhecida nacionalmente. Por fim, o terceiro motivo é que é uma música que só se pode dançar junto com muitos outros, pois sem eles/nós todos ela não tem graça nenhuma. Além disso ela é dançada em roda, todos se tocando, olhando e sorrindo.”

Além das razões expostas por ALVES, gostaria de completar com mais uma: todos precisam saber, reconhecer a música, mesmo que a aprendam cantando e dançando, na hora.

Assim também poderia ser uma possibilidade de retomada do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio no Colégio Erasto Gaertner. Coletivamente, uns ouvindo aos outros e a nós mesmos, é possível compreender qual é afinal a música tocada, até que ponto ela agrada aos ouvidos de quem a toca e principalmente, se agrada aos ouvidos daqueles para quem ela foi composta: os alunos.

A partir desta compreensão coletiva, honesta, baseada também em referenciais teóricos, modificar ou confirmar as práticas da escola torna-se uma decisão coletiva e verdadeira, que permitirá à escola ter novamente segurança sobre o projeto de educação que está abraçando.

Anexos

COLÉGIO ERASTO GAERTNER
RUA DANILO GOMES, 834 - BOQUEIRÃO
FONE-376-4566 - FAX- 278-7086
C.E.P. 81.670-250
E-MAIL – fundec@innova.com.br

ENTIDADE MANTENEDORA: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MENONITA –
CGC 77501 286/0001-13
ENDEREÇO: DANILO GOMES, 834

HISTÓRICO

No ano de 1931 vieram para Curitiba as primeiras famílias menonitas provenientes de “STOLTZPLATAU”, Ibirama, Santa Catarina, imigrantes da Rússia e de descendência alemã. Como sempre, também agora, os menonitas, preocupados com a educação de seus filhos, iniciaram imediatamente aqui em Curitiba, a construção da Igreja e de uma Escola.

No dia 28 de março de 1936, numa pequena escolinha de madeira, que recebeu o nome de “Escola do Boqueirão”, iniciaram-se as aulas. Nesta humilde construção não havia carteiras, nem cadeiras e foi preciso improvisá-las com tocos de madeira com tábuas pregadas sobre os mesmos. A primeira turma era formada por 18 alunos no “Curso primário”. O primeiro professor, vindo de Stolzplatau, Sr. Heinrich Loewen, lecionava as quatro séries numa turma multisseriada. A escola do Boqueirão tinha por fim a alfabetização e a instrução em nível primário, dentro do Plano Estadual de Educação, da Secretaria dos Negócios, da Educação do Estado do Paraná; além de contribuir positivamente na formação do caráter da criança. O Ensino Religioso ministrado na Escola passava a obedecer às doutrinas das “Igrejas Menonitas”. A Escola Primária do Boqueirão funcionava em regime de externato para alunos de ambos os sexos em turno diurno.

Em 1937 o Sr. Franz Hübert assumiu a escola como professor.

No ano seguinte, em 1938, houve a intervenção do governo, que não permitia aos professores da comunidade ministrarem as aulas. Foi nomeado um professor oficial, o Sr. Afonso Deschamps. Muitas famílias transferiram seus filhos para outros colégios, os mais conceituados na época, como o Colégio Bom Jesus exclusivo para alunos do sexo masculino e o Colégio da Divina Providência exclusivo para alunos do sexo feminino.

Apenas dez anos mais tarde, em 1948, a direção da Escola foi devolvida à comunidade. Porém, só a partir do ano de 1953 a Escola pôde novamente contar com professores da própria comunidade; pois os professores mais antigos, além de serem estrangeiros não possuíam a formação necessária exigida pelos órgãos oficiais. A primeira professora da comunidade formada em Curitiba no Colégio da Divina Providência foi a professora Alice Friesen Fast, que a partir de 1952 até 1955 trabalhou nas diversas séries da Escola, no início em conjunto com o professor Afonso Deschamps, que no ano de 1953 se afastou de sua função na escola.

Iniciou-se, em 1953, o “Jardim de Infância”, sob a direção da professora Helena Hübert no novo prédio (10X24m) concluído em 1952.

No ano de 1955 o Prof. Abram Dück assumiu a direção das classes do então “Primário”. Foi construído o salão social ao lado da escola, que com seu espaço, muito contribuiu para a melhoria do funcionamento da mesma. Iniciou-se o Curso de Extensão, (Fortbildungskurs) ministrado quase exclusivamente na língua alemã, reconhecido oficialmente, porém não seguindo o currículo escolar brasileiro na íntegra.

Começa na comunidade a preocupação em propiciar aos alunos da escola a continuidade dos estudos de modo a prepará-los para fazerem frente aos desafios da vida na realidade brasileira. O grande sonho da comunidade começou a se tornar realidade: a criação do “Curso Ginásial”. Em 11 de julho de 1956, então, ficou decidida a criação deste curso, sendo realizados os primeiros “Exames de Admissão” no início de 1957. No mês de março, então, com 48 alunos, iniciaram-se as aulas nas duas primeiras séries do Curso Ginásial.

A partir da insistência da Secretaria de Educação no que se refere a escolha de um patrono para a escola, iniciou-se a pesquisa neste sentido. A preocupação voltou-se para um descendente germânico que tivesse projeção nacional para dar o nome a esta Entidade Educacional. Homenageou-se então o proeminente médico, Dr. Erasto Gaertner, que além de médico ainda foi pesquisador, prefeito, deputado estadual e federal. A escolha do nome, porém, deveu-se não só às realizações públicas do Dr. Erasto Gaertner, dentre as quais citamos a criação do Instituto de Medicina e Cirurgia do Paraná, da Liga Paranaense de Combate ao Câncer, à atuação como político, mas, principalmente tendo em vista suas qualidades como pessoa. Os menonitas muito se identificaram com sua persistência e liderança mesmo diante do fracasso, sua superioridade às críticas e sua dedicação em prol da comunidade curitibana que pesaram na escolha do seu nome para patrono do ginásio.

O “Ginásio Erasto Gaertner”, na ocasião de sua fundação, tinha por finalidade dar assistência educativa, instrutiva, cultural e social à juventude estudiosa, visando a formação integral do adolescente. O Ensino Religioso, obedecia a doutrina evangélica menonita, podendo os alunos serem dispensados mediante requerimento do responsável. Apesar de ser uma escola de origem menonita em que a maioria dos alunos eram filhos de membros das Igrejas Mantenedoras do Estabelecimento, não havia distinção de credo ou raça quanto ao ingresso dos alunos no mesmo.

No ano de 1958 assumiu a direção o Prof. Henrique Ens e seu irmão Prof. Waldemar Ens, a secretaria. A comunidade não poupou esforços na construção do novo prédio. O custo desta construção foi estimado em 10 mil cruzeiros, dos quais 7 mil foram arrecadados na primeira coleta.

Em 1963 a direção foi assumida pelo Prof. Waldemar Ens e a Profª Neli Hübert contratada como secretária. Não faltou igualmente a decisiva e firme orientação do Conselho Escolar sob a presidência do Sr. Peter Siemens.

Aumentou constantemente a procura por vagas. Criou-se então no ano de 1966 o Curso Científico, o que foi uma grande vitória tendo em vista o rigor da inspeção federal no que se refere às condições exigidas (prédio, documentação, etc...) para a autorização de funcionamento. Este curso tinha como objetivo, além de dar continuidade à assistência educativa, cultural e social aos alunos do agora Colégio Erasto Gaertner, prepará-los também para o 3º Grau - a Faculdade - cuja criação era um alvo almejado.

Em 1970 assumiu a direção, o já então professor do Colégio, João Dück Filho. As principais metas eram a projeção, afirmação e ampliação do Colégio Erasto Gaertner. Para atingi-las foram valorizados os eventos esportivos, iniciada a banda e

fanfarra dos alunos do Colégio, criado o distintivo para o C.E.G., padronizado o uniforme para todos os alunos - desde o Jardim de Infância até o Segundo Grau.

Em função da vigência da lei 5692/71 aconteceu a transformação do então Curso Científico em Cursos de 2º Grau Profissionalizantes: Contabilidade e Habilitação para o Magistério. Houve uma alteração no objetivo do 2º Grau que antes voltado para a formação geral do aluno, voltava-se agora, por força da lei, para a profissionalização de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local.

A preocupação com a projeção e afirmação do Colégio Erasto Gaertner no âmbito educacional da comunidade curitibana, conduziu o então diretor Prof. João Dück Filho, à pesquisa sobre a organização e funcionamento de uma Fundação Educacional. Após esta pesquisa e conseqüentes reuniões e debates observou-se que a fundação inspiraria maior confiança, se impõe mais facilmente, tem uma conotação mais ampla e filantrópica, caracteriza-se por não visar lucros individuais e sim revertidos em prol da própria instituição e teria algumas vantagens jurídicas (fiscais) como a isenção de alguns impostos. Por outro lado, havia o temor de que ao se instituir como fundação, a administração poderia sair da alçada dos seus fundadores.

Em 04 de agosto de 1974 optou-se pela criação da Fundação Educacional Menonita que passou a ser a entidade mantenedora do Colégio Erasto Gaertner, respondendo pela sua administração. Foi eleito para presidente desta fundação o Sr. Hans Dyck, sendo substituído em 1978 pelo Prof. Waldemar Ens que presidiu a mesma até o ano de 1986, quando o Prof. Abram Pauls foi nomeado para assumir a presidência. No ano de 1992, o Prof. Dr. Rodolfo Guilherme Berg assumiu a presidência onde atua até a presente data.

A Fundação Educacional Menonita é regida por estatutos próprios, registrados sob número 2056 no 2º ofício da Comarca de Curitiba e reconhecida de utilidade pública pela Lei Estadual nº 5618, de 24 de agosto de 1977, e Lei Municipal nº 6988, de 30 de dezembro de 1977. São instituidores da Fundação Educacional Menonita, na qualidade de fundadores, todos os membros da Primeira Igreja Irmãos Menonitas do Boqueirão, Comunidade Igreja Menonita do Boqueirão, Igreja dos Irmãos Menonitas do Xaxim, Comunidade Igreja Menonita da Vila Guaira e Igreja dos Irmãos Menonitas da Vila Guaira.

Todos os imóveis, móveis, equipamentos e demais bens do Colégio Erasto Gaertner, constituem patrimônio exclusivo da Entidade Mantenedora, que deles disporá conforme suas próprias conveniências ficando o Conselho Diretor como órgão consultivo e deliberativo em assuntos administrativos e pedagógicos. Este constitui-se então em órgão máximo da Escola. São integrantes do Conselho Diretor, oito membros eleitos do Conselho Deliberativo da Fundação Educacional Menonita, com mandato de três anos e com direito à reeleição. Este Conselho Diretor reúne-se ordinariamente, uma vez por mês sob a convocação de seu presidente e extraordinariamente, sempre que houver necessidade para planejar e/ou traçar as diretrizes do trabalho no Colégio Erasto Gaertner.

Devido às mudanças legais que a criação da FEM trouxe, houve a necessidade da criação da APM (Associação de Pais e Mestres).

A constante preocupação na expansão do Colégio Erasto Gaertner levou a construção de novos prédios cujas instalações permitiam o crescimento do número de alunos, bem como a melhor acomodação dos mesmos. Construiu-se então um prédio lateral com 6 salas de aula, onde passou a funcionar a Pré-Escola do Colégio Erasto Gaertner e

uma cancha de esportes. A seguir foi construído e inaugurado o prédio das dependências da administração.

O aumento do número de alunos e conseqüente aumento do perigo no trânsito no local de entrada e saída dos alunos ocasionou a transferência do mesmo da Rua Waldemar Loureiro Campos para a menos movimentada Rua Danilo Gomes.

Em 1984 assumiu a Vice-Direção o Prof. Pedro Roberto Wiens por motivo de doença do Diretor Prof. João Dück Filho. Quando o Prof. João Dück Filho veio a falecer no dia 09 de maio de 1985, o Prof. Pedro Roberto Wiens passou a dirigir interinamente o Colégio Erasto Gaertner de maio a junho de 1985.

A preocupação com a continuidade do trabalho no Colégio levou o Conselho Diretor da FEM, à procura de uma pessoa que assumisse a direção do Colégio, enquanto o Prof. Pedro Roberto Wiens permanecesse no cargo da Vice-Direção. A escolha recaiu num professor da comunidade menonita residente em São Paulo. Em julho de 1985 foi contratado para assumir a Direção do Colégio o Prof. Helmut Kienitz, que permaneceu no cargo até dezembro de 1988.

Deu-se prosseguimento a construção do já planejado projeto do prédio anexo de dois andares com 8 salas de aula, 4 banheiros e dependências para o funcionamento da cantina escolar, além de uma grande área coberta.

Em 1989, o então Vice-Diretor, Prof. Pedro Roberto Wiens, assumiu o cargo da Direção, tendo as Professoras Ingrid Koop Winter e Maria da Glória P. Nascimento como Vice-Diretoras.

A intenção desta nova equipe da direção foi desde o início acompanhar a evolução da tecnologia da época. Perseguindo esta meta, em 1989, aconteceu a informatização da Secretaria do Colégio. Neste ano foi comprado o primeiro computador e implantados os primeiros programas. Posteriormente foram adquiridos novos computadores, terminais e programas, visando ampliar o leque de possibilidades de utilização. Assim, a informatização estendeu-se aos setores da Psicologia, Direção, Vice-Direção e Mecanografia. Seguindo esta ampliação gradativa, início de 1995 foi implantado o laboratório de informática, destinado a oferecer cursos a alunos e professores interessados nesta área, bem como servir de recurso pedagógico nas aulas ministradas.

Além desta informatização, foram construídos espaços novos e maiores para a Biblioteca e os Laboratórios de Ciências: (Física-Química e Biologia). Estes espaços fazem parte do prédio novo que começou a ser construído em 1992 e foi concluído em 1996. Além dos espaços já citados, o novo prédio tem ainda 8 salas de aula. Apesar de ampliar o número de salas de aula, não era intenção imediata da Direção aumentar o número de alunos do Colégio, mas sim dar melhores condições de trabalho para os 1234 alunos e 70 professores. Assim, abriu-se espaço para salas de Artes, Vídeo, Trabalhos em Grupos, Laboratório de Informática, Aulas de Reforço, de Alemão, etc...

Seguindo este mesmo raciocínio, foram adquiridos 7 lotes que faziam divisa com o Colégio, aumentando a área do mesmo de 11.541 para 18.000 metros quadrados.

No decorrer deste trabalho de melhoria do espaço físico da escola e a preocupação em acompanhar as mudanças da época, percebeu-se a necessidade de uma reflexão e retomada do rumo que o Colégio Erasto Gaertner devia e queria tomar dentro das tendências da educação. Assim, a partir de 1992 a Direção empenhou-se em liderar a retomada coletiva do Plano Curricular do Colégio.

O primeiro passo neste sentido foi a discussão da Filosofia de Ensino, que norteia a atuação pedagógica do Colégio. Neste trabalho houve a preocupação de uma reflexão e discussão conjuntas, através de estudos e reuniões, dos representantes das Igrejas Mantenedoras e dos professores da escola. Esta filosofia, que já estava implícita no dia-a-dia daqueles que trabalhavam nesta escola há mais tempo e neste momento ficou registrada por escrito, deveria ser incorporada por todos que faziam e fazem parte no processo de ensino-aprendizagem do Colégio Erasto Gaertner.

A partir desta filosofia fez-se necessário rever os aspectos pedagógicos no que se refere aos objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação entre outros.

A continuidade deste processo foi e continua sendo uma das metas da equipe de Direção atual.

Também em consonância com o que já se vinha fazendo há alguns anos e que encontra eco na Filosofia de Ensino, o Ensino Religioso deixa o caráter doutrinário. Passa a ter como objetivo instrumentalizar os alunos com o conhecimento das verdades bíblicas para que reconheçam o poder e o amor de Deus na vida do cristão também nos dias atuais. E assim tenham a possibilidade de uma decisão consciente e pessoal do plano de salvação para sua vida.

Além dos aspectos já levantados merece destaque o fato de que durante todo o percurso da escola, persistiu a intenção e o esforço de valorizar a cultura e a língua alemã. Com este intuito, a escola sempre manteve um vínculo com a Alemanha, em intercâmbio de professores, doação de material didático e de literatura alemã para as aulas de Alemão.

A grande meta para o Colégio Erasto Gaertner continua sendo caminhar sempre rumo à melhoria da qualidade de ensino, implementando para isso as ações - pedagógicas, administrativas que se fizerem necessárias.

**CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE MENONITA,
(FUNDADORA DO COLÉGIO ERASTO GAERTNER)**

OS MENONITAS

DE ONDE SURGIRAM ? NO QUE CRÊEM ? QUEM SÃO ?

A) DE ONDE SURGIRAM:

Os menonitas têm suas raízes no período da Reforma Protestante do século XVI. Nesta época os princípios bíblicos da justificação pela fé foram colocados novamente em foco. Em toda a Europa fermentavam entre todas as camadas sociais as discordâncias no que se refere à vida política e religiosa. Os filósofos humanistas se ocupavam com as idéias embriagadoras da Renascença; os comerciantes e artesãos descobriam o seu poder econômico e os camponeses se rebelavam contra a opressão insuportável dos senhores feudais.

A data de 31 de outubro de 1517, quando Martinho Lutero pregou as 95 teses na porta da Igreja em Wittenberg, habitualmente é reconhecida como data do início da reforma protestante. Entre estas teses ressalta-se a confirmação de que somos salvos mediante a fé e não por obras.

Porém, este monge agostiniano não foi o único responsável pela "Reforma". Na Suíça, os principais reformadores foram João Calvino e Ulrico Zwínglio. Este, baseado na autoridade única das Escrituras, reconheceu como preço único do perdão, a morte de Jesus Cristo e para isso, a inutilidade das indulgências. Porém, quando a cidade de Zurique se tornou protestante e Zwínglio ficou responsável pela vida religiosa da cidade, ele se mostrou bastante conservador.

Conrad Grébel, Felix Manz, George Blaurock, os primeiros grandes líderes religiosos na Suíça, começaram a reconhecer que a Igreja de Cristo é composta apenas por pessoas batizadas com base na fé pessoal segundo Marcos 16:16 "Quem crer e for batizado será salvo; mas quem não crer será condenado." e não automaticamente por todos os moradores da cidade. Eles ansiavam por uma reforma mais profunda, não mantendo o batismo infantil e a vinculação da Igreja com o Estado. Após um debate público em 1525, na casa de Manz, eles receberam o batismo baseado na sua profissão de fé fundando assim a primeira Igreja dos "anabatistas". Anabatista significa: aqueles que batizam mais uma vez.

Em resposta a este acontecimento o Conselho de Zurique publicou um édito que intimava todos os anabatistas a deixarem a cidade no prazo de oito dias. Assim a perseguição religiosa e o vibrante testemunho pessoal levaram a doutrina dos anabatistas aos diferentes países da Europa, surgindo inúmeras Igrejas na Alemanha, Áustria e Holanda.

Na Holanda, um dos grandes líderes do grupo dos anabatistas foi Menno Simons (1496 - 1561); cujo nome, mais tarde, foi dado aos anabatistas que passaram a ser

conhecidos como MENONITAS. Este padre católico entrou em contato com os anabatistas quando soube que um homem fora morto porque havia sido batizado pela segunda vez. Começou a estudar intensamente a Bíblia e não achou base para o batismo infantil. Após sua decisão de seguir a Cristo, pregou a Palavra de Deus e foi consagrado ao ministério. Logo foi reconhecido como líder. Escreveu muito e, nos seus escritos sua ênfase maior foi dada ao novo nascimento e à formação da Igreja de Cristo composta de salvos, tendo como lema: "Porque ninguém pode pôr um outro fundamento, além do que foi posto, o qual é Jesus Cristo. 1 Cor. 3:11". Menno Simons não organizou uma denominação, nem quis que seu nome fosse dado a seus seguidores, mas isto aconteceu.

As perseguições continuavam, muitas pessoas foram torturadas para negar sua fé. Mas, poucos negaram seu Senhor e muitos fugiram para outros países. Alguns foram para a Inglaterra, outros atravessaram o Atlântico e se estabeleceram na América do Norte, mas a maioria refugiou-se na Prússia Ocidental. Drenaram o pântano e logo a região tornou-se fértil para a plantação. Os poloneses apenas oprimiam, não porém, perseguiam os menonitas que, como pessoas profundamente religiosas, organizaram ali suas Igrejas. No fim do século XVIII foram obrigados a pagar altos impostos para sustentar escolas militares, não podiam comprar novos terrenos e não podiam propagar a sua fé exceto entre suas próprias crianças. Estas restrições causaram, como era de se esperar, pobreza, um declínio no nível de ensino e na vida moral e religiosa.

Nesta época, a Rússia reconquistou dos turcos um grande território de estepes férteis nas margens do Mar Negro. Então, em 1788, a convite da Imperatriz Catarina II, a Grande, 230 famílias de agricultores da Prússia imigraram para a Rússia, estabelecendo uma colônia na região do Rio Chortiza. Cada família recebeu uma boa gleba, assistência na mudança e construção de uma casa. Ficava-lhes assegurada a liberdade de religião e isenção completa de qualquer obrigação militar. Em troca, os bons fazendeiros serviriam de modelo e adiantariam o progresso neste território prometendo não fazer prosélitos entre o povo russo, que continuaria incumbência da Igreja Ortodoxa Russa, como constava na lei daquele país. O grupo aumentou para 400 famílias, que nos anos pioneiros passou por grandes dificuldades, pois a maioria pertencia à classe mais pobre.

Após a morte da Czarina Catarina, os menonitas conseguiram uma carta patente, assinada pelo novo czar, assegurando-lhes perpetuamente todos os privilégios prometidos anteriormente. Assim novos grupos se estabeleceram na Rússia, fundando a Colônia de Molotscha a 100Km distante da primeira (Ucrânia). Em 1840, o grupo já contava com 10.000 habitantes em 46 aldeias. Com o trabalho árduo mas bem planejado e perseverante eles vinham adquirindo um nível de vida invejável. Destacavam-se na agricultura, na indústria e no campo da educação.

Esta ascendente melhora da situação financeira trouxe porém o declínio da vida espiritual e moral dos colonos menonitas. A falta de líderes espirituais; as desavenças; a segregação das duas classes - donos ricos e empregados pobres - destruiu o amor fraternal. Os cultos pouco atraentes - sem cânticos, nem reuniões de oração, bem como a falta de aulas de Bíblia aos domingos e treino de pastores, também muito contribuíram para este declínio.

Porém, também nesta fase, houve quem aspirasse uma experiência mais profunda com Deus. Um grupo manteve contato íntimo com os Irmãos Moravianos dos quais receberam grande estímulo espiritual através de festas missionárias e conferências espirituais. Voltaram os cultos devocionais, os estudos bíblicos e as reuniões de oração nas casas, influenciadas pelo dinâmico pastor Eduardo Wuest vindo da Alemanha. Como resultado houve um avivamento em diversas aldeias e durante os anos 1855 - 60 um bom número de pessoas que se converteram, reuniam-se, à parte, nas casas para cultos e chamavam-se de "irmãos". Estes, chamados pela Igreja Menonita após celebrarem a santa ceia para que pedissem perdão e prometessem não repetir a ceia, se defenderam e não desistindo, organizaram uma Igreja separada, A IGREJA DOS IRMÃOS MENONITAS, tendo Henrique Hubert como ancião eleito.

Estes IRMÃOS MENONITAS reconhecidos após alguns anos como uma nova Igreja pelo governo e pela IGREJA MENONITA, até então única Igreja Menonita oficial, separou-se então da Igreja Menonita, porém não da comunidade menonita. Por isso, até os dias atuais estas duas Igrejas Menonitas coexistem lado a lado nas comunidades menonitas.

No fim do século XIX e no início do século XX grandes grupos menonitas da Rússia imigraram para os Estados Unidos e Canadá, pois em 1870, o governo russo proclamou a obrigatoriedade geral do serviço militar. Não querendo porém, perder a cooperação dos hábeis lavradores, o governo russo fez concessões permitindo que os jovens menonitas prestassem serviços alternativos nas obras florestais em vez do exército. Assim durante a I Guerra Mundial os menonitas sustentaram 12000 jovens no serviço florestal e de saúde, como enfermeiros.

A revolução comunista veio acarretar profundas modificações no país inteiro e sofrimentos aos menonitas. A encampação de toda a propriedade privada, a proibição do exercício da religião e as deportações fizeram-nos fugir aos milhares para o Canadá e os Estados Unidos, outros para o Paraguai, Brasil e posteriormente Uruguai.

A permissão para a saída em massa começou a ser muitíssimo dificultada e, em 1930, definitivamente negada. Antes que a Rússia fechasse suas fronteiras para a saída de imigrantes, neste ano, um grupo de 1400 pessoas conseguiu escapar do "Paraíso Vermelho". Vindo pela Alemanha ao Brasil, estabeleceu-se em Santa Catarina.

Agradecidos a Deus por terem escapado da perseguição e pela liberdade na nova Pátria - o Brasil - eles iniciaram a luta, com o auxílio financeiro inicial vindo de menonitas da Alemanha e Holanda através do trabalho da Cruz Vermelha. Os anos de pioneirismo nas matas subtropicais no município de Ibirama, no Vale do rio Krauel, e nos terrenos acidentados, para estes agricultores das vastas estepes russas, foram muito penosos.

Fizeram choupanas e roças, fundaram a escola e a Igreja e organizaram a cooperativa. Deus abençoou o trabalho árduo no temor do Senhor e, aos poucos a vida econômica, social e religiosa melhorou. Em 1935 fundaram a "Zentralschule" - o ginásio - e construíram a seguir um hospital.

No entanto, o retorno financeiro ao esforço dispensado não compensava e assim muitas famílias deixaram a colônia procurando melhores oportunidades em Rio do Sul, Blumenau, Curitiba e São Paulo.

Em Curitiba, o primeiro pequeno grupo fixou residência na Vila Guaíra, outros depois no Pilarzinho e Bacacheri. Nos anos de 1934 - 35 foi comprada uma parte da fazenda Boqueirão e a seguir a Fazenda Xaxim que foi subdividida entre um grupo de colonos.

Também aqui em Curitiba foram fundadas igrejas, a escola (hoje Colégio Erasto Gaertner) o clube (hoje Esporte Clube Olímpico), a cooperativa (extinta Cooperativa Mista do Boqueirão Ltda), para orientar e administrar a vida religiosa, social e econômica da comunidade menonita.

Atualmente a presença menonita está em todas as regiões brasileiras. Mas a maioria se encontra no Sul do Brasil, sendo a cidade de Curitiba onde a aglomeração é maior. A nível mundial o número de menonitas é de 973.000 e a nível de Brasil são 7.000 enquanto que a cidade de Curitiba conta com 1.230 menonitas, aproximadamente.

B) NO QUE CRÊEM?

Os menonitas reconhecem a Bíblia, a Palavra de Deus, como fundamento para sua fé e orientação para a vida prática.

Confiantes na autoridade das Sagradas Escrituras os menonitas ensinam que os cristãos devem experimentar uma transformação em sua vida, que deve manifestar-se através da vivência do amor e do que é sagrado. A essência do cristianismo consiste em seguir a Jesus Cristo vivenciando Seus ensinamentos.

CRÊEM:

01. No único, trino, eterno e perfeito Deus, Criador dos céus e da terra, o qual se revela a nós como Pai, Filho e Espírito Santo.

No Deus, eterno, infinito em santidade, poder, sabedoria, retidão, bondade, amor e misericórdia. Este é o único Deus eterno que tem se revelado como Pai, Filho e Espírito Santo."

DEUS, O PAI

que criou todas as coisas. Pode ser conhecido na medida em que Ele mesmo se revelou em palavra e ação como a fonte e o sustentador da vida. Ele é um Deus de amor que ordena todas as coisas a servirem ao Seu eterno propósito. Em misericórdia e graça Ele adota como Seus Filhos a todos que se arrependem de seus pecados e crêem em Jesus Cristo como Salvador e Senhor.

DEUS, O FILHO,

o eterno Filho de Deus, a quem o Pai enviou para reconciliar-nos com Ele e para redimir-nos de nossos pecados e morte eterna. Ele foi concebido pelo Espírito Santo e nascido da Virgem Maria. Por isso Ele é verdadeiro Deus e verdadeiro homem, de acordo com as Escrituras. Ele viveu uma vida perfeita, santa sem pecado. No propósito redentor de Deus, Jesus foi crucificado, ressuscitou e ascendeu ao céu onde agora intercede por todos os que crêem. Ele voltará à Terra para julgar vivos e mortos e para estabelecer o Seu Reino Eterno.

DEUS, ESPÍRITO SANTO,

um com o Pai e com o Filho, enviado por Eles para tornar efetiva a redenção do homem. Ele dá convicção, guia, ensina, repreende, habita, dá poder, conforta, intercede, une os cristãos num só corpo e glorifica a Deus.

02. Na inspiração divina da Bíblia e em sua infalibilidade como Palavra de Deus. Ela é única e suficiente norma para a vida do cristão.

Aceitam como infalível a Palavra de Deus, tanto o Velho como o Novo Testamento, sendo ela o guia-autoridade em questões de prática de vida do cristão. Jesus Cristo é a chave para a compreensão da Bíblia. O Velho Testamento testemunha Dele e Ele é aquele, o qual o Novo Testamento proclama.

03. Que todos os seres humanos pecaram e estão separados de Deus e por isso necessitam da salvação mediante arrependimento e fé em Jesus Cristo e todos irão ressuscitar.

HOMEM E PECADO

Crêem que o homem foi criado à imagem de Deus sem pecado e em comunhão com Deus, com livre arbítrio para fazer escolhas. Mas o homem pecou e voluntariamente desobedeceu a Deus, quebrando a comunhão com Deus e trazendo morte física, espiritual e eterna a todos os seres humanos.

SALVAÇÃO PELA GRAÇA

Como todos têm natureza pecaminosa, são culpados diante de Deus e carecem do perdão. Crêem que há um único e suficiente sacrifício pelo pecado que estabelece a nova aliança de Deus: a morte de Jesus Cristo na cruz. São salvos pela graça de Deus através da fé em Jesus Cristo. Pois, o Espírito Santo, através da Palavra de Deus, convence o homem do pecado e de sua necessidade de salvação. Aqueles que se arrependem de seus pecados e reconhecem a Cristo como Salvador e Senhor recebem perdão, nascendo assim pelo poder do Espírito Santo na família de Deus. Crêem que quando o Senhor voltar, os cristãos vivos serão arrebatados e os mortos em Cristo ressuscitarão para estar com ele para sempre.

Enquanto que os incrédulos ressuscitarão para a eterna perdição após o julgamento de todos por Jesus Cristo, o Filho de Deus.

04. Na Igreja, como sendo a comunhão daqueles que crêem em Jesus Cristo como Senhor de suas vidas, são batizados com base na fé pessoal Nele e se comprometem com uma Igreja local.

Crêem que a Igreja é um corpo onde cristãos de todas as nações, raças e classes sociais, regenerados pela fé em Cristo e limpos por seu sangue são batizados pelo seu Espírito nesse um só corpo cuja cabeça é Cristo. E apesar das diversidades em congregações e denominações, o Espírito faz uma unidade básica que resulta na cooperação e comunhão com cristãos de outras igrejas.

A Igreja local então é uma associação dos cristãos batizados e organizados para adoração, comunhão, edificação, serviço e testemunho.

Crêem que a tarefa patrimonial da Igreja vem da ordem de fazer discípulos de todas as nações. Todo membro tem a responsabilidade de ser testemunho de Jesus Cristo através do poder do Espírito Santo e chamar o homem à reconciliação com Deus. O Evangelho é o poder de Deus para a salvação e é capaz de satisfazer todas as necessidades do homem.

Praticam o batismo do cristão que arrependeu-se de seus pecados e crê em Jesus Cristo como seu Salvador pessoal e Senhor de sua vida. O batismo simboliza a morte para o pecado e a ressurreição para nova vida em Cristo. O batismo é um compromisso público quando o cristão começar a fazer parte da Igreja, tanto na comunhão quanto no trabalho da Igreja. A Ceia do Senhor, celebrada uma vez por mês, expressa a comunhão e união dos cristãos com Cristo; ela é uma ceia de lembrança, celebração e louvor que fortalece os cristãos para o verdadeiro discipulado e serviço.

05. Na aplicabilidade dos princípios bíblicos para uma vida pessoal íntegra, um relacionamento familiar harmonioso e o exercício de uma cidadania responsável.

A VIDA CRISTÃ

Crêem que a fé salvadora envolve a rendição da vontade própria a Cristo, completa confiança Nele e obediência a Sua palavra como discípulo fiel. É o Espírito Santo que mora em cada cristão e dá poder de seguir a Cristo e ser testemunha viva Dele. O cristão vive em comunhão com Deus e com outros cristãos, unindo-se à Igreja local após o batismo. Alimentado através da Palavra de Deus, comunhão e oração, o cristão cresce mais à semelhança de Cristo, glorifica a Deus, contribui com dons espirituais e materiais e é testemunha Dele na sua vida diária na sociedade em que vive.

Mesmo nem sempre alcançando o padrão divino, crêem que devem viver pela lei do amor e do perdão em todas as situações, trabalhando de modo diligente e honesto nas diferentes funções, nas diversas profissões dentro de sua vocação.

Crêem que Deus instituiu o casamento para o companheirismo íntimo de marido e mulher, onde os dois parceiros encontram a realização em compartilhar amor mútuo, interesses, alegrias, ideais, ambições, mas também tristezas e dores num compromisso cristão comum.

Crêem que os pais cristãos devem educar seus filhos nos ensinamentos bíblicos através do exemplo e do ensino, orar por eles, levá-los à adoração de Deus, ensinando-os de tal maneira que agrade ao Senhor.

Crêem que Deus instituiu as Autoridades, sendo dever cristão orar em favor delas, respeitá-las, exercitar a responsabilidade e obedecer às leis desde que não entrem em conflito com a Palavra de Deus.

C) QUEM SÃO?

Os menonitas têm muito em comum com outros cristãos.

É um grupo cristão razoavelmente coeso onde a Bíblia apresenta um padrão ou um mandamento explícito para a vida do cristão que vive na sociedade que o cerca. Portanto é preciso buscar princípios éticos bíblicos que possam orientar a sua conduta cristã. Porém, em vez de cair no legalismo, importante é utilizar-se do princípio do amor para guiar suas decisões e ações.

Mesmo formando uma certa etnia distinta, nem todos os filhos de menonitas professam a mesma fé e se filiam a esta Igreja, e nem por isso deixam de pertencer a essa comunidade, pela própria cultura em que estão inseridos, pela sua descendência alemã.

Cultivam a língua alemã trazida pelos seus ancestrais.

Mesmo passando por momentos difíceis, no início, aqui em Curitiba, pobres eram os menonitas quanto ao aspecto financeiro, mas ricos em idéias, planos e decisões. Trabalhadores incansáveis com dedicação total, movidos pelo espírito de luta que mesmo diante de um fracasso não se amedrontaram, não vacilaram. Investindo nos seus ideais e princípios de vida, fundaram também em Curitiba: a igreja, a cooperativa e a escola. Esta pequena "Escola do Boqueirão" hoje é o Colégio Erasto Gaertner mantido pela Fundação Educacional Menonita.

CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ATUAL

A clientela do COLÉGIO ERASTO GAERTNER não é mais tão homogênea como era na época de sua criação. Naquele tempo, os filhos das famílias menonitas constituíam a totalidade dos alunos, enquanto hoje a clientela é bem mais heterogênea.

No decorrer dos anos, os bairros do Boqueirão e do Xaxim foram se alterando. Muitos loteamentos, conjuntos residenciais, etc., foram surgindo no lugar dos sítios de criação de gado leiteiro. Com isso, a paisagem destes bairros mudou, não só no aspecto físico, mas também quanto à população. Muitas famílias de diversas origens étnicas e geográficas instalaram-se nestas regiões e atualmente estes bairros já não tem as características de um só grupo, como era no tempo em que os menonitas aqui chegaram.

Este crescimento populacional modificou a vida das primeiras comunidades menonitas em Curitiba. O contato com outras pessoas, conhecimentos, visões de mundo, fez com que o modo de vida se alterasse. Muitas famílias de outras origens étnicas passaram a participar das Igrejas Menonitas, que deixaram de celebrar cultos só em alemão para fazê-lo também em português.

Além disso, tendo mais acesso à língua portuguesa através dos contatos com vizinhos, comércio, meios de comunicação, literatura, estudo, exercício de sua profissão, etc., muitas famílias menonitas passam a usar concomitantemente as duas línguas: alemão e português.

Este fato, bem como os casamentos entre pessoas que dominam o alemão com outras que só dominam o português, fez com que muitos alunos de origem menonita já não tenham o domínio da língua materna de seus pais.

Assim, se em 1936, ano da fundação do Colégio, 100% dos alunos dominavam o alemão, em 1984, apenas 40% falava esta língua. Atualmente, 1994, apenas 30% dos alunos do COLÉGIO ERASTO GAERTNER tem o alemão como língua materna. Podemos notar que a cada ano esta taxa diminui, sendo que nos últimos dez anos houve uma queda de 105 no número de alunos que dominam o alemão.

Vale ressaltar que muitas crianças trazem rudimentos do alemão, mas de modo fragmentado e mesclado com o português.

Com o crescimento dos bairros circunvizinhos e também a ampliação do próprio COLÉGIO ERASTO GAERTNER, cresceu muito o número de alunos “não-menonitas” nesta escola. Assim como no caso língua, é difícil delimitar numericamente o número de alunos que procuram o Colégio pela proximidade geográfica ou por serem da comunidade menonita.

O Colégio conta hoje com inúmeras famílias “mistas” no que se refere à religião. Podem, por exemplo, ter raízes na comunidade menonita mas freqüentar outras Igrejas. Do mesmo modo, há famílias de origem católica(ou outras) que se converteram à religião menonita. Fica, portanto, difícil delimitar cada situação.

Além disso, muitas famílias optam pelo COLÉGIO ERASTO GAERTNER pela sua proximidade, pela qualidade de ensino, pela seriedade do trabalho, pela segurança, etc., ou mesmo pela soma de alguns destes fatores. (ver gráfico). A própria valorização do ensino da língua alemã atrai famílias da comunidade geográfica do colégio, que vislumbram a possibilidade de seus filhos aprenderem mais uma língua. Do mesmo modo, o ensino religioso atuante, a postura do Colégio em assumir o cristianismo (de forma não doutrinária) frente ao mundo confuso de hoje, faz com que muitos pais cristãos, das mais diversas religiões matriculem seus filhos aqui.

Também em relação ao trabalho realizado pelas famílias houve grandes alterações. No início da colonização menonita no Boqueirão (de cujas famílias provinham nossos alunos), as atividades econômicas predominantes eram a agricultura e a pecuária.

Hoje praticamente inexistem estas ocupações entre os pais dos alunos. A maioria deles trabalha na área de prestação de serviços, onde se exige formação de nível médio e superior. Além disso, há muitos pais que trabalham como empregados na indústria ou são comerciantes. Em menor escala, aparecem ainda os industriais e empresários. (ver gráfico)

Conclui-se a partir destes dados, que o desempenho destas profissões exige maior preparo intelectual (cursos a nível médio, superior e mesmo pós-graduação) o que não se fazia necessário no trabalho com a agricultura e a pecuária.

A leitura, o estudo, a busca de cursos, etc, é uma realidade para a grande parte das famílias. Inclui-se nesta afirmação, não só a atuação profissional dos pais, como também das mães. Esta realidade faz com que haja acesso aos bens culturais (livros, revistas, jornais, etc) e os seus filhos convivem desde cedo com esta realidade.

A situação relatada acima, bem como os dados levantados para este trabalho, levam a concluir que a grande maioria das famílias se encontra em situação econômica razoável, ou seja, sobrevivem com uma certa qualidade de vida, embora não estejam no padrão considerado de "classe A".

Existem em menor escala, famílias em situação econômica superior ou inferior à maioria.

De modo geral, o ensino é valorizado pelas famílias como meio de ascensão social, de transmissão de um legado cultural rico que permita às crianças manter e até aprimorar seu nível sócio-econômico e cultural.

As expectativas dos pais em relação a esta escola podem, a grosso modo, ser caracterizadas pela busca de um Colégio que ofereça ensino de qualidade, de acordo com os novos conhecimentos da atualidade, respeitando o aluno como individualidade, mas firme na postura de valorização e vivência da fé cristã.

Como resultado deste processo de ensino, os pais esperam que seus filhos se tornem cidadãos conscientes, preparados para enfrentar os desafios da nossa sociedade. (ver gráfico)

Geograficamente pode-se dizer que 61% dos alunos do COLÉGIO ERASTO GAERTNER residem no bairro Boqueirão e 23%, no bairro Xaxim. São portanto, a maioria: Logo a seguir, surgem os bairros próximos, como Vila Hauer (5%), Alto Boqueirão (2%), Uberaba (1%) e o município vizinho de São José dos Pinhais. O Colégio recebe ainda 3% de alunos oriundos do bairro Água Verde, que embora seja mais distante, tem uma grande concentração de famílias menonitas. Os 3% de alunos restantes estão distribuídos entre vários bairros de Curitiba. (ver gráfico)

O modo de vida das famílias também foi bastante modificado no decorrer destes anos. Se em 1936, praticamente 100% das mães de alunos não trabalhavam fora, hoje apenas 55% estão nesta situação. As outras mães (45%) trabalham fora, fato este, que por si só, altera toda a dinâmica familiar. Tendo em vista a realidade econômica atual, a tendência é que o número de mulheres que trabalham fora aumente ainda mais. Com isso, muitas crianças ingressam cada vez mais cedo nas pré-escolas, que se colocam como uma opção para um atendimento de qualidade na ausência da mãe. Observa-se ainda, que no turno contrário ao das aulas, as crianças ficam sob a guarda de avós, empregadas, vizinhas, e até, em alguns casos, sozinhas.

Tendo esta realidade como pano de fundo, há expectativas dos pais no sentido de que o CEG participe de formação religiosa, moral, enfim, que não trabalhe apenas com o aspecto cognitivo, mas com o aluno como um todo, visando sua formação como um ser humano completo.

FILOSOFIA DE ENSINO

O Colégio Erasto Gaertner na sua função educativa, além de transmitir sólidos conhecimentos seculares, visa auxiliar na formação de um homem conhecedor e sensível aos ensinamentos de Deus, expressos na Bíblia, para que possa utilizá-los como princípios norteadores na sua atuação consciente na sociedade.

É portanto, tarefa básica do Colégio transmitir de forma viva e coerente com seus princípios, os conteúdos de cada área do conhecimento, que foram construídos pela humanidade no decorrer da História. Busca assim, fornecer subsídios para que o homem possa ter um posicionamento consciente perante a vida e atue como elemento de transformação nesta sociedade, tornando-a mais justa, honesta e fraterna.

É ainda, intenção desta instituição de ensino, a valorização da cultura e língua alemã, trazida por seus fundadores.

A forma de transmissão destes conhecimentos não pode ser neutra, mas sim, atrelada ao objetivo maior: a atuação cristã do indivíduo na sociedade. Esta atuação pressupõe integração entre fé e conhecimento e por isso a metodologia adotada deverá desenvolver não só o intelecto, mas também os aspectos emocionais, sociais e espirituais do aluno. Entende-se que deverão ser valorizados aspectos ligados a responsabilidade, disciplina interior, autonomia psíquica, afetividade, sensibilidade e criatividade.

O ensino fica então, resguardado do imediatismo proposto por nosso mundo atual. A intenção é formar o homem de modo mais integral, com vistas ao Eterno, capacitando-o para enfrentar os desafios que a vida apresentar.

CONFISSÃO DE FÉ

O Colégio Erasto Gaertner, mantido e dirigido pela Fundação Educacional Menonita (formada por membros das cinco Igrejas Mantenedoras), confirmam aqui os princípios bíblicos da sua fé.

Este Colégio não visa doutrinar, e sim, transmitir os ensinamentos bíblicos, para que o aluno possa ter um posicionamento consciente perante estas verdades bíblicas.

CREMOS:

- No único, triuno, eterno e perfeito Deus, Criador dos céus e da terra, o qual se revela a nós como Pai, Filho e Espírito Santo.
- Na Divindade de nosso Senhor Jesus Cristo, nascido da Virgem, que se fez homem, na sua morte pelos pecados de todo mundo; na ressurreição do seu corpo dentre os mortos, na sua ascensão; que Ele está agora à direita de Deus e nos representa; na sua vinda em glória.
- No Espírito Santo como Terceira Pessoa da Trindade. Sua obra é convencer o ser humano de seu pecado, levá-lo a voltar-se a Deus, habitar nele e dar-lhe poder para conduzir uma vida honrada e agradável a Deus.
- Na inspiração divina da Bíblia e em sua infalibilidade como Palavra de Deus. Ela é a única e suficiente norma para a vida do cristão.
- Que todos os seres humanos pecaram, estão separados de Deus e por isso necessitam da salvação mediante arrependimento e fé em Jesus Cristo.
- Na doutrina da justificação do ser humano pela fé, ou seja, que é impossível para o ser humano salvar a si mesmo por esforço pessoal. A salvação é um presente da graça de Deus, a qual o homem recebe pela fé.
- Na ressurreição de todos, dos que crêem para vida eterna e dos que não crêem, para a eterna perdição.
- Na Igreja como sendo a comunhão daqueles que crêem em Jesus Cristo como Senhor de suas vidas, são batizados com base na fé pessoal Nele e se comprometem com uma igreja local.
- Na aplicabilidade dos princípios bíblicos para uma vida pessoal íntegra, um relacionamento familiar harmonioso e o exercício de uma cidadania responsável.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE

a) Caracterização da realidade:

Vemos a sociedade atual num momento de crise de identidade, sem certeza de qual caminho seguir, onde os “valores” são dúbios e em grande parte dirigidos pela mídia. Ao mesmo tempo em que somos atropelados por informações desenfreadas e ideológicas, ficamos fascinados por elas e somos levados a um consumismo cada vez maior.

O Brasil é um país capitalista, industrializado, mas dependente do primeiro mundo. A maioria da produção nacional é dirigida ao mercado externo e portanto não gera qualidade de vida para o povo.

É uma sociedade caracterizada por extremos onde há enormes diferenças regionais, desigualdades sociais, que geram no povo brasileiro antagonismo, ambivalência, violência e valorização do sucesso a qualquer custo.

Pela própria história, a nossa sociedade apresenta uma pluralidade cultural que de certa forma não propicia coesão do povo e leva à postura ingênua e passiva frente aos rumos do país.

Se por um lado esta diversidade de etnias que formaram a sociedade brasileira traz a possibilidade da mudança, da criatividade, por outro, se reflete em inconstância, egoísmo e individualismo. Em última instância, falta de cidadania.

b) Ideal a perseguir:

Almejamos uma sociedade consciente da realidade, que busca alternativas de solução para os problemas gerados pelo subdesenvolvimento e suas consequências.

Para tal, precisa visar o bem comum, aceitando o valor da contradição e das diferenças, onde cada cidadão participa tendo em vista o coletivo mas, sem se anular como pessoa.

Uma sociedade composta por cidadãos conscientes, que vivam realmente os valores cristãos como princípios norteadores de sua atuação na sociedade.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Para transformar a sociedade atual na almejada, é preciso um cidadão possuidor de sólidos conhecimentos, consciente da realidade e atuante como elemento de transformação nesta sociedade, tornando-a mais justa, honesta e fraterna.

Todo esse conhecimento, consciência, atuação e transformação devem estar fundamentados nos ensinamentos de Deus, expressos na Bíblia.

É tarefa básica do CEG a difusão do legado cultural da humanidade, de forma dialética, considerando os princípios cristãos para que o aluno adote uma postura consciente e atuante frente a realidade.

Entende-se por “legado cultural da humanidade”, os conhecimentos, (resultados críticos da ciência e da filosofia), as habilidades (modos de agir em determinada situação, seja ela mental, manual ou social), os hábitos (modos de agir que se tornaram automatizados, de forma que reduzem o tempo e aumentam a eficiência em sua execução) e as convicções (valores cristãos, que assumidos por cada sujeito, servirão como norteadores em sua atuação consciente na sociedade). *Vale salientar que nesta realidade faz parte do legado cultural, a língua e cultura alemã.

Para tornar mais significativa esta difusão do legado cultural, é também tarefa do CEG, promover a interação família-escola e um constante aperfeiçoamento e atualização de todos os seus funcionários, capacitando-os para trabalharem na perspectiva apontada pela filosofia de ensino.

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Aprender é um processo contínuo de construção do conhecimento que se realiza em todos os momentos e vivências do indivíduo. A construção de um saber integrado, crítico e duradouro requer que um trabalho de: buscar relações, questionar, elaborar, confrontar com referenciais anteriores, concluir, etc....possa ser efetuado a partir de material significativo oriundo do meio circundante. É através deste trabalho que um saber qualitativa e quantitativamente superior poderá se formar, facilitando que o indivíduo faça uso do mesmo em outros problemas e desafios que a vida vier lhe apresentar.

Aprende-se com e através do Outro Social, ou seja, com pessoas, objetos, textos, manifestações culturais, eventos do cotidiano, etc...A interação humana tem papel primordial na construção do saber, bem como na concretização de todas as possibilidades da herança biológica e cultural que o ser humano dispõe. Portanto, adotamos a abordagem Interacionista de desenvolvimento e aprendizagem enquanto perspectiva pedagógica no CEG.

A linguagem, em todas as suas manifestações e como um produto da simbolização, permite ao humano ordenar e reposicionar as informações recebidas, gerando o aparecimento das funções psicológicas superiores. Manter a atenção de forma intencional e mediada pela linguagem, ter memória voluntária e também mediada pela linguagem, e ter inteligência representacional são exemplos de funções psicológicas superiores que têm grande peso no desenvolvimento humano. Neste sentido, o desenvolvimento é um produto das interações do indivíduos com os outros significativos, isto é, aqueles que realizam de forma eficaz o processo de mediação social na aprendizagem através da linguagem.

“Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos e particularmente a linguagem exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados partilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos, e situações do mundo real.” (Vygotsky)

Vygotsky enfatizou a importância dos educadores enquanto agentes mediadores da cultura na promoção do desenvolvimento humano, na medida em que o professor impulsiona o aluno a atingir um nível de desenvolvimento mais avançado. A orientação de um adulto ou a colaboração de outro companheiro mais capaz, favorece um avanço no desenvolvimento, na medida em que diminui a distância entre o que se denomina nível real de desenvolvimento, que é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da resolução de um problema contando com a interatividade e cooperação social. Acreditamos também que o professor tem um papel fundamental neste processo (ensino-aprendizagem) trabalhando dentro do que Vygotsky denomina Zona de

Desenvolvimento Proximal em que a aprendizagem interage com o desenvolvimento e produz sua abertura nestas zonas.

Assim, a educação tem acentuada importância para promover, orientar e dotar de conteúdo o desenvolvimento individual do ser humano. Ela cria desenvolvimento, que é uma construção sobre a base do desenvolvimento existente previamente. O ensino objetiva também a reconstrução psicológica do indivíduo, produzindo o processo que Vygotsky chama de internalização. Este processo envolve uma série de transformações e reelaborações do âmbito externo para o interno, em oposição a uma reprodução automática dos conteúdos pelo aprendiz.

O CEG acredita que a educação promove desenvolvimento, mas também considera e avalia estágios de maturação do indivíduo, os quais fornecem condições e possibilidades do mesmo responder ao meio e ascender a níveis mais elevados de desenvolvimento, tal como descreve Piaget.

Acreditamos também que o desenvolvimento cognitivo está atrelado ao desenvolvimento emocional, no sentido de que os vínculos afetivos estabelecidos com as pessoas e com os conteúdos são fundamentais na estruturação do indivíduo.

OBJETIVOS DE ENSINO

Todos os graus de ensino de acordo com a lei 9394/96 têm como objetivo geral :

“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. “

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tem por objetivo :

“Proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança até seis anos de idade, em complementação à ação da família e da comunidade.”

“Promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.”

ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental tem como objetivos :

“O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo.”

“A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade.”

“O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de atitudes e valores para a participação consciente no meio social.”

“O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca(ou amor ao próximo?) em que se assenta a vida social.”

OBJETIVOS DE ENSINO

Todos os graus de ensino de acordo com a lei 9394/96 têm como objetivo geral :

“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. “

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica tem por objetivo :

“Proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança até seis anos de idade, em complementação à ação da família e da comunidade.”

“Promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.”

ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental tem como objetivos :

“O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo.”

“A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade.”

“O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de atitudes e valores para a participação consciente no meio social.”

“O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca(ou amor ao próximo?) em que se assenta a vida social.”

“A compreensão dos ensinamentos de Deus, expressos na Bíblia e sua relação com a vida diária.”

ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio tem como objetivos:

“A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.”

“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.”

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

“A compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos e dos ensinamentos de Deus expressos na Bíblia, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.”

REUNIÃO COM PROFESSORES DE 2º. GRAU
22/06/96

QUAL É O PERFIL QUE QUEREMOS PARA O 2º. GRAU NO C.E.G. ?

Os professores presentes na reunião, citam os seguintes aspectos:

- a) Deve preparar os alunos para prestarem vestibular, não descuidando, porém, de uma sólida formação geral.
- b) Deve trabalhar de forma a privilegiar o raciocínio e não somente a memorização.
- c) Deve seguir uma metodologia que propicie a pesquisa, que ensine os alunos a pesquisarem, a buscarem os dados que necessitam para resolver um problema, para estudar, para compreender melhor o assunto tratado em sala...
- d) Deve formar alunos responsáveis, que procurem resolver seus próprios problemas sem dependerem exclusivamente do professor.
- d) Em relação aos conteúdos trabalhados em sala, deve ser exigente, cobrando qualidade de conhecimentos por parte dos alunos.
- e) Deve permitir que o professor utilize exemplos que relacionem o conteúdo de cada matéria com a vida diária dos alunos.
- e) Deve contar com professores que tenham uma postura otimista frente a vida e acreditem no trabalho do curso, motivando os alunos, interagindo com eles...
- f) Deve contar com professores bem integrados entre si, com a proposta da escola e com os alunos. A integração professor/aluno é dos fatores que levam os alunos a permanecerem no CEG no 2o. grau.
- g) Investir na área de informática como estratégia didática, aumentando a motivação dos alunos.
- h) Incentivar os alunos ao estudo e ao conhecimento sobre as diversas profissões, trazendo profissionais de diversas áreas para contato com as profissões e suas realidades.
- i) Motivar os alunos para o 2o. grau do CEG usando, dentre outras, as seguintes alternativas:
 - testes no sistema de "vestibular simulado"
 - divulgação de gráficos de aprovação dos alunos do CEG no vestibular
 - divulgação do curso em outras escolas
 - professores do terceiro prepararem aulas "vitrine" para os alunos de 1º e 2º. anos
 - divulgar o nome dos professores do terceiro, sua formação e experiência

PROPOSTAS PARA O 2º GRAU NO CEG

setembro – 1997

Para que o ensino médio no CEG seja realmente um ensino de qualidade, em condições de fazer jus ao nome desta escola, algumas atitudes poderiam ser implementadas:

- Definição de proposta curricular, metodologia, material didático, sistema e formas de avaliação comum para o ensino médio e em consonância com a filosofia do CEG e as novas diretrizes do MEC. A preparação para o vestibular é uma das metas deste nível de ensino e deve ser feita com competência de acordo com a os aspectos citados acima.
- Para tal, pesquisa junto ao SINEPE e a outras escolas para poder clarear melhor o que queremos para este nível de ensino frente à realidade atual.
- Criação de coordenação específica para o ensino médio, com a clara proposta de reestruturar este nível de ensino no CEG.
- Oferta de duas línguas estrangeiras obrigatórias para todos os alunos.
- Orientação profissional incluída na carga horária .
- Inclusão de aulas de filosofia, sociologia ou ética e cidadania.
- Organização diferenciada do espaço escolar: sala com vídeo, armários, livros, microfone e ventilador se for o caso, computador, livros, enfim, uma sal ambiente.
- Inclusão de 6 aulas todos os dias eliminando os sábados.
- Criação de clubes ou grupos de afinidade, como por exemplo: clubes de xadrez, informática, ciências, etc.
- Inclusão do terceirão na proposta de trabalho do CEG.
- Criação de simulados, aulas de revisão, etc. no turno contrário.
- Ampliação da carga horária.
- Oferta de “cursinho” à noite.

PROJETO DE ENSINO MÉDIO NO CEG

(PROPOSTA DE AÇÃO)
março/1999

Premissas:

- A prática pedagógica depende de uma teoria que a embase. Mesmo inconscientemente, temos uma concepção de homem, sociedade e educação e ela orienta nossa prática. Para que a escola tenha uma unidade (como soma das diversidades), é essencial clarear qual a visão que orientará o trabalho no CEG. Já temos a filosofia de ensino e a concepção de sociedade escritos por nós para o CEG e que devem orientar também o ensino médio.
- A legislação de ensino é base para que a escola defina sua forma de trabalho, mas sempre em comparação com a filosofia de ensino do CEG.
- As expectativas de mercado, inclusive o vestibular, também se fazem presentes ao determinarmos a proposta para o ensino médio, já que de certa forma a sociedade espera de nós a formação de um determinado tipo de homem. Cabe no entanto, ir além da expectativa de mercado, ousando formar cidadãos e não somente pessoas individualmente preparadas para o trabalho como hoje se configura .
- É necessário ter clareza de que num mundo em rápida transformação como o nosso, a escola precisa ter agilidade para também mudar, mas sempre tendo em vista o ideal de homem a ser formado.
- É necessário estabelecer objetivamente os passos a seguir para aproximar a realidade do ensino médio, as expectativas de mercado, as exigências da legislação e o proposto na filosofia da escola.

O que é o projeto de ensino médio no CEG:

- Não é um projeto do governo, portando não está ocorrendo só porque houve mudanças na legislação. É parte do processo histórico do CEG, que vem sendo construído por nós a partir do que sentimos na prática de cada dia, indo além da proposta governamental que foi lançada para as escolas públicas via diretrizes curriculares e parâmetros curriculares nacionais.
- A continuidade de sua construção se dá através de:
 - a) elaboração teórica

- b) apresentação de alternativas para a estruturação curricular do ensino médio como um todo e em cada área de conhecimento
- c) discussões em grupo
- d) ação
- e) avaliação da ação e reestruturação do processo

Quais seriam os primeiros passos?

3.1-leitura atenta do referencial abaixo-citado para propiciar discussões no grupo:

- a) LDB no que se refere ao ensino médio
- b) Diretrizes curriculares do ensino médio
- c) Parâmetros curriculares para o ensino médio
- d) Provas do Enem
- e) Filosofia do CEG
- f) Concepção de sociedade e homem do CEG

- Posicionamento de cada área do conhecimento sobre como vê o proposto nos documentos acima na sua área a partir da prática diária, com o objetivo de adequar a proposta de conteúdos e metodologia à nova estruturação curricular.

- Seminário onde cada área apresente seu posicionamento.

- Proposta conjunta de organização curricular a partir da idéia de “grade curricular” sugerida.

PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR – ENSINO MÉDIO

A organização curricular continuaria por disciplinas (não necessariamente com a mesma carga horária e/ou estrutura de conteúdos) e incluiríamos seminários temáticos periódicos com temas inter e transdisciplinares

ENSINO MÉDIO NO CEG- ANTE PROJETO

Agosto de 1999

(a partir das reuniões realizadas durante o 1º semestre)

Já na constituição de 1988, o Ensino Médio recebe o tratamento de ser “direito de todo cidadão, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal. A lei 9394/97, regulamentando as propostas constitucionais, considera o ensino médio parte da educação básica. Deixa, portanto de se configurar como um nível de ensino específico e passa a ser entendido como etapa necessária para que o indivíduo possa atuar como cidadão na sociedade atual.

A legislação procura atender às necessidades da sociedade de hoje, que é complexa, baseada na internacionalização e na globalização da economia e da cultura. O modo de produção é, além de transnacional, fortemente influenciado pela microeletrônica e pela automação. É um mundo de rápidas mudanças, onde se exige outras formas de conhecimento e as tradicionalmente abordadas pela escola, embora importantes, já não bastam.

O jovem de hoje precisa dominar certas habilidades necessárias à compreensão da transitoriedade da realidade na qual vive, sem no entanto perder os valores que orientam sua vida. Isto se coloca em todos os níveis de ensino, mas tem mais força no Ensino Médio por ser a etapa final da educação básica, imediatamente anterior à sua inserção no “mundo adulto”, quer na busca de postos de trabalho, quer na continuidade dos estudos a nível superior ou profissionalizante.

Na tentativa de corresponder às necessidades da sociedade atual, a lei coloca como objetivos do ensino médio:

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.

Segundo a lei e a deliberação 15/98, a preparação para o prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural.

No que se refere à preparação para o trabalho, esta não é tarefa de uma só área ou disciplina, e sim estará vinculada ao currículo como um todo. Destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. Assim, não é preparação para uma profissão ou função específica, mas sim aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho.

Ainda a partir dos objetivos propostos na lei percebe-se a ênfase nas quatro necessidades de aprendizagem para os cidadãos do próximo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A deliberação 15/98 insiste que nenhuma delas terá maior importância do que as outras e nenhuma deverá ser negligenciada se queremos formar pessoas mais íntegras, capazes de se adaptarem ao mundo atual, mas também capazes de resistir criticamente a ele naquilo que contraria os valores da cidadania.

O CEG compreende que para atingir os objetivos propostos na legislação é necessário reestruturar o ensino médio tendo por base alguns princípios:

- **As áreas do conhecimento deverão continuar oferecendo condições de aprendizado efetivo ao aluno, possibilitando-lhe a “iniciação” na forma de pensar específica de cada área.** Em outras palavras, cada área tem o duplo objetivo de transmitir os conhecimentos julgados importantes para a vida em sociedade e iniciar os alunos na forma de pensar que lhe é específica. Isto porque, num mundo em rápida transformação como hoje temos, não basta assimilar os conhecimentos já produzidos, é necessário desenvolver o pensar, o aprender, de forma a poder continuar aprendendo mesmo depois do final da escolaridade. Não há como ter flexibilidade, autonomia, adaptabilidade, sem o desenvolvimento desta capacidade de aprender continuamente.
- **A metodologia de trabalho da escola precisa ser redimensionada, de forma a cada vez mais, contextualizar os conhecimentos e integrá-los no saber de cada aluno.** Ou seja, todos os conteúdos deverão ser abordados a partir de sua significação para o aluno. Não se trata de tentar corresponder aos interesses individuais de cada um e a partir daí organizar o currículo, mas sim, garantir que os conteúdos eleitos como essenciais sejam trabalhados a partir do significado que têm para os alunos, da compreensão que eles já têm do tema, buscando a partir da instrumentalização com novos conhecimentos e questionamentos, trazer os alunos para um patamar mais elevado de compreensão. A forma de trabalho e o modo de lidar com os diversos materiais didáticos precisarão ser revistos para corresponder a este objetivo.
- **A abordagem dos conteúdos deverá ser, sempre que possível a partir de uma perspectiva interdisciplinar.** Nenhum aspecto da realidade hoje pode ser explicado apenas a partir da interpretação de uma única ciência. Também na escola é necessário

entender que apesar de cada área do conhecimento ter sua especificidade, todas se completam para permitir ao aluno entender e interpretar seu mundo. Assim, os conteúdos deverão ser tratados a partir desta perspectiva, procurando buscar as informações e relações com várias áreas e formas de interpretação. A postura do professor deverá ser de favorecer que os alunos estabeleçam relações, significados, interpretações para os diversos conteúdos. O próprio professor, enquanto sujeito desta época, deverá estar aberto no sentido de ampliar a sua própria compreensão da realidade a partir de vários focos de interpretação. Os quatro pilares da educação (UNESCO) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – se aplicam também ao professor e à escola como um todo.

- **A inclusão de conhecimentos de arte, informática, filosofia e sociologia são importantes para a formação mais integral da pessoa, favorecendo uma interpretação mais coerente de mundo. Assim, estes conhecimentos deverão fazer parte da proposta do CEG como disciplinas, mas sem significar a diminuição do espaço das áreas “tradicionais” de ensino.**
- **A reflexão crítica sobre a realidade do trabalho hoje, a partir dos conteúdos propostos e embasada em critérios éticos, faz parte de cada disciplina e se constitui na preparação para o trabalho e para a cidadania. Assim, não haverá uma disciplina específica para tratar deste tema. Cada disciplina, a partir dos conhecimentos que lhe são específicos, procurará abordar as questões ligadas à organização do trabalho hoje. Não se trata, ainda, de formar para alguma profissão ou ocupação específica, mas sim, preparar o aluno em relação aos conhecimentos, atitudes e hábitos exigidos em todas as formas de trabalho.**
- **Serão ofertadas em forma de disciplina, duas línguas estrangeiras: alemão e inglês, ambas obrigatórias para todos os alunos.**
- **A estrutura do ensino médio passará a ser de três anos regulares, sendo extinto o terceiro. No segundo semestre do 3º ano poderá ocorrer, em turno contrário ao das aulas, um super intensivo para revisar os conhecimentos necessários para o vestibular.**
- **Ocorrerão dois seminários temáticos por ano, um no primeiro e um no segundo semestre, abordando alguns dos temas transversais propostos pela legislação. Nestes, todos os professores estarão envolvidos, com tarefas a serem distribuídas posteriormente. Apesar de termos claro que os temas transversais devem ocorrer no dia-a-dia da sala de aula, nestes períodos todos estarão envolvidos com conhecimentos necessários ao jovem de hoje e que nem sempre são possíveis de se abordar no decorrer do período normal de aulas. Cada seminário terá um coordenador responsável (mudará de acordo com o tema) e todas as turmas de ensino médio, naquele período estarão discutindo os mesmos assuntos.**

ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

- Apresentação desta proposta para os membros do Conselho Diretor em reunião com os professores.
- Reuniões de estudo e planejamento para:
 - a) rever a proposta de conteúdos tendo como referencial as diretrizes curriculares para o ensino médio, a filosofia da escola (ideal de homem a formar) e as exigências do mundo atual;
 - b) rever a adoção do material didático apostilado que se vem usando até então;
 - c) rever a metodologia adotada e favorecer a formação em serviço de todos os docentes a partir da perspectiva da contextualização e da interdisciplinaridade.
- Divulgação da nova proposta de Ensino Médio do C.E.G. para alunos, pais e comunidade escolar.

SEMINÁRIO TEMÁTICO (anteprojeto)**TRABALHO E CONSUMO NA SOCIEDADE ATUAL****2ª feira**

7:30 h – Abertura da semana sob responsabilidade da Direção, Orientação Pedagógica e Psicologia Escolar, explicando a estrutura de trabalho da semana, divulgando as palestras e oficinas que ocorrerão.

Inscrição para as oficinas do dia.

8:30 h – Palestra : O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

9:50 h às 10:10 h – intervalo

10:10 h às 12:40 h – oficinas (a cargo dos professores que teriam aula com a turma neste horário e/ou outros profissionais convidados)

- Serão previstas tantas oficinas forem necessárias para atender os alunos em grupos de no máximo 20 alunos.
- No último dia do evento, ocorrerá uma exposição com os trabalhos realizados nas oficinas.
- As oficinas aqui citadas são sugestões. Poderão ser modificadas de acordo com as sugestões dos profissionais envolvidos no seminário, desde que coerentes com a temática abordada.

Oficina 1 – a mídia e o estímulo ao consumismo

Oficina 2 – análise do filme Tempos Modernos (Charles Chaplin)

Oficina 3 – o que é empregabilidade

Oficina 4 – o trabalho infantil

Oficina 5 – emprego ou trabalho?

3ª feira

7:30 h – Inscrição para as oficinas do dia

7:45 h :Palestra: CAPITALISMO – FORMA DE ORGANIZAR O TRABALHO HUMANO DA SOCIEDADE ATUAL

9:50 h às 10:10 h – intervalo

10:10 h às 12:40 h – oficinas

Oficina 1 – a arte como forma de expressão num mundo de massificação

Oficina 2 – como lidar com o stress causado pela velocidade e incerteza da realidade atual

Oficina 3 – empreendedorismo

Oficina 4 – a violência no mundo atual

Oficina 5 – o trabalho da mulher

4ª feira

7:30 h – Inscrição para as oficinas do dia

7:45 h - Palestra: O PROFISSIONAL DO 3º MILÊNIO – EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

9:50 h às 10:10 h – intervalo

10:10 h às 12:40 h – oficinas

Oficina 1 – contato com alguns profissionais (UTP) que venham falar de sua profissão, exigências de formação e do mercado, remuneração, aspectos interessantes e limites da profissão, etc.

Oficina 2 – idem, com profissionais de outras áreas

Oficina 3 – idem, com profissionais de outras áreas

Oficina 4 – visita a diversas empresas (Boticário, Nutrimental, etc.)

5ª feira

7:30 h – Inscrição para as oficinas do dia

7:45 h – Palestra: A ÉTICA CRISTÃ NA REALIDADE DO TRABALHO HOJE

9:50 h às 10:10 h – intervalo

10:10 h às 12:40 h – oficinas

Oficina 1 – direitos do consumidor

Oficina 2 – direitos do trabalhador

Oficina 3 – modo de produção globalizado e a questão ecológica

Oficina 4 – a indução ao consumismo na publicidade

Oficina 5 – desenvolvimento auto-sustentável

6ª feira

7:30 h – em grupos de 5, os alunos deverão redigir um texto que sintetize o aprendido durante o seminário temático (receberão uma proposta de itens que deverão constar no texto). Este, será entregue ao coordenador do evento.

8:45 h – organização do espaço para a exposição dos trabalhos realizados durante a semana

9:50 h às 10:10 h – intervalo

10:10 h às 12:00 h – apresentação dos trabalhos realizados durante a semana nas oficinas, utilizando diferentes estratégias – painel, dramatização, música, maquete, gráficos, etc.

12:00 h – encerramento da semana a cargo da Direção, Orientação Pedagógica e Psicologia Escolar

obs : cada aluno participante deverá preencher uma ficha de avaliação sobre o evento.

PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO 2000

Justificativa:

Necessidade de corresponder às seguintes expectativas:

- a) Incompatibilidade da proposta do CEG até a 8ª série e a prática do Ensino Médio atualmente.
- b) Modificações na legislação (lei 9394/96).
- c) Necessidades do mundo do trabalho hoje.

Operacionalização:

- a) Organização do ensino médio em 3 anos regulares, extinguindo o atual “terceirão”.
- b) Reestruturação da proposta pedagógica do E.M.(conteúdos, metodologia, avaliação), procurando aproximá-la da filosofia de ensino já praticada nas demais séries.
- c) Revisão do material didático, substituindo as apostilas por livros e materiais mais completos e coerentes com a proposta pedagógica
- d) Organização de reuniões de estudo e preparação para os professores e demais profissionais da escola.
- e) Reestruturação do espaço físico (sala de aula) para corresponder à metodologia proposta.
- f) Definição do número máximo de turmas e do número máximo de alunos por turma no E.M., a exemplo do que já ocorre nas demais séries.
- g) Divulgação da nova proposta a pais e comunidade em geral.

Qual será a cara do Ensino Médio no CEG?

- a) As áreas do conhecimento deverão propiciar ao aluno a aquisição de conhecimentos básicos e inseri-lo no modo de pensar típico daquela área.

- b) A metodologia adotada será ativa, baseada na participação dos alunos, seja realizando debates, experiências, pesquisas na Biblioteca ou Internet, entrevistas, etc. As aulas expositivas continuarão existindo, mas haverá constante preocupação em contextualizar os conhecimentos e favorecer a interdisciplinaridade.
- c) Os conhecimentos de filosofia e sociologia serão incluídos na disciplina “Ética e Cidadania” e nas discussões realizadas em todas as áreas do conhecimento.
- d) Haverá inclusão de aulas de educação artística, iniciando o aluno na compreensão da arte enquanto forma de expressão humana.
- e) A questão do trabalho hoje será abordada em todas as disciplinas, não como formação profissionalizante, nem como preparo para a imediata inserção naquilo que o mercado de trabalho pede. Será sim, a reflexão sobre o mundo do trabalho, suas exigências, limites e possibilidades, bem como o desenvolvimento de habilidades e hábitos necessários em todas as formas de trabalho na sociedade atual.
- f) A disciplina “Informática” abordará mais o desenvolvimento da lógica e uma breve iniciação à robótica (programação) e não apenas o domínio dos programas mais utilizados (windows, excel, dos, etc)
- g) A preparação para o trabalho e a cidadania, assim como as demais ações da escola como um todo, será sempre balizada pela ética cristã.
- h) Serão ofertadas em forma de disciplina, duas línguas estrangeiras: alemão e inglês, ambas obrigatórias para todos os alunos.
- i) Ocorrerão dois seminários temáticos por ano, um no primeiro e um no segundo semestre, abordando alguns dos temas transversais propostos pela legislação. Nestes, todos os professores estarão envolvidos, com tarefas a serem distribuídas antes de cada seminário.

ENSINO MÉDIO – 3 ANOS
grade curricular

DISCIPLINAS – ÁREAS DE ESTUDO – ATIVIDADES						
ÁREAS DE ESTUDO		DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (30 h/a semanais)			TO TAL
			1º EM	2º EM	3º EM	
B A S E C O M U M	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Educação física	2	2	1	180
		Português e literatura	4	4	4	432
		Educação artística	1	1	1	108
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	3	3	3	324
		Química	2	2	3	252
		Física	3	3	3	324
		Matemática	4	4	4	432
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	3	252
		Geografia	3	2	2	252
	P A R T E D I V E R S I F I C A D A		Alemão **	2	2	2
Inglês **			2	2	2	216
Ensino Bíblico***			1	1	1	108
Informática ****			1	1	-	72
Ética e cidadania (*)			-	1	1	72
TOTAL GERAL			30	30	30	3240

(*) incluindo conhecimentos de filosofia e sociologia – componente da área de ciências humanas e suas tecnologias

** componente da área de linguagens, códigos e suas tecnologias

***componente da área de ciências humanas e suas tecnologias

**** componente da área de ciências da natureza e suas tecnologias

GRADE CURRICULAR – 2º grau
(VIGENTE NO INÍCIO DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO)

MATÉRIAS		DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL HORAS AULA
			1º	2º	3º	
NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	4	4	442
	LÍNGUA ESTR. MODERNA	LÍNGUA INGLESA OU ALEMÃ	2	2	2	204
	ESTUDOS SOCIAIS	HISTÓRIA	1	2	3	204
		GEOGRAFIA	-	2	2	136
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	408
	CIÊNCIAS	FÍSICA	4	4	4	408
		QUÍMICA	3	3	3	306
		BIOLOGIA	4	3	3	340
	SUB - TOTAL		23	24	25	2448
	ARTIGO 7º	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	306
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	-	-	34
		PROGRAMAS DE SAÚDE *2	-	-	-	-
		ENSINO RELIGIOSO	1	1	-	68
	SUB – TOTAL		5	4	3	408
PARTE DIVERSIFICADA	PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	PREPARAÇÃO UNIVERSAL *3				
	ESTUDOS COMPLEMENTARES	TÉCNICAS DE REDAÇÃO	-	-	2	68
	SUB – TOTAL		-	-	2	68
	TOTAL GERAL DE AULA DO CURSO HORAS /		28	28	30	2924

*2 Conteúdos incorporados à disciplina Biologia

*3 Conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do Núcleo Comum

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Vera Maria Candau (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. (org) O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999
- _____. Compassos e descompassos do fazer pedagógico. In: Educação em Revista nº 30/Dez 99, Belo Horizonte.
- AMARAL, Marilene A. do. A qualidade da educação na "qualidade total": uma análise crítica. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1996.
- BUENO, Maria Sylvia S. Políticas atuais para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2000
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, P. (org) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica In: Educação e Sociedade, ano XVIII, nº 60, dez/97

KUENZER, Acácia. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997, p. 92

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Média e Tecnológica – 1999

Parecer da Câmara de Ensino Básico nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 -Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

MOREIRA, Antônio F. E SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A & SILVA, T. (org) *Currículo, Cultura e Sociedade*: São Paulo, Cortez, 1994.

SILVA, Monica R. O ensino médio e a educação profissional no contexto das políticas públicas no Brasil contemporâneo. Texto encaminhado ao Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, em sua 19ª Sessão Plenária.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, Carlos A Estado, Privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, P. (org) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, WARDE & HADDAD (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1996.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: *Currículo políticas e práticas*. MOREIRA, Antônio (org.) Campinas: Papirus, 1999.
- BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DE TOMMASI, WARDE & HADDAD (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1996.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS - análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SILVA, T & GENTILLI, P. (org) *Escola S.A.* Brasília, CNTE, 1996
- GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera M. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. (org.) Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

- GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUDIÑO, Patrícia. O ENEM como retórica de persuasão. In: Revista de Educação AEC. O lugar do ensino médio na educação básica – v.28, nº 113, out/dez 1999 – Brasília: AEC, 1999. P. 61 – 74.
- LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa C. (org.) *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, p. 151-178.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento e pesquisa: uma introdução São Paulo: EDUC, 1996.
- MACEDO, Elizabeth. O que significa currículo disciplinar? In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. CANDAU, V. (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MC LAREN, Peter. Pedagogia crítica: um exame dos conceitos principais. In: MC LAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOREIRA, Antonio. Escola, currículo e a construção do conhecimento In: Escola básica (coletânea CBE) / Antônio F. Moreira: Campinas, Papirus, 1994

NASCIMENTO NETO, Antenor. A Roda Global. In: Veja, São Paulo, ano 29, n. 14, p. 80-89, 3/abril/96.

Revista VEJA. pág. 50. Janeiro de 1999/21

SOUZA, Sandra Zákia. A que veio o ENEM? In: Revista de Educação AEC. O lugar do ensino médio na educação básica – v.28, nº 113, out./dez. 1999 – Brasília: AEC, 1999 p. 53-60.

TOLEDO, Enrique. Neoliberalismo e Estado In: LAURELL, A (org) *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1997

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. (org) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.