

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR  
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

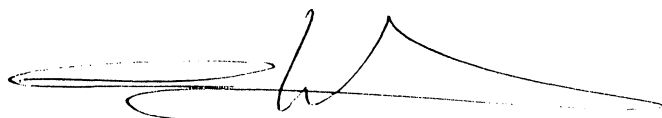
**A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE 1996 SOBRE  
O POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DE ORGANIZAÇÕES DE  
ENSINO MÉDIO DE CIANORTE - PR: estudo comparativo de casos**

**AUTORA: SUZANA MARIA MARQUES ZAMBERLAN**

**CURITIBA  
2003**

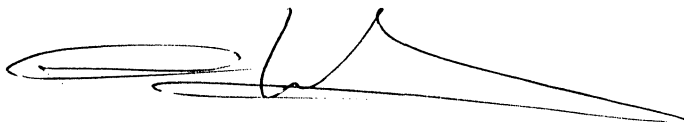
**“A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE  
1996 SOBRE O POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DE  
ORGANIZAÇÕES DE ENSINO MÉDIO DE CIANORTE -  
PR”**

**ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A  
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO (ÁREA DE  
CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÕES), E APROVADA EM  
SUA FORMA FINAL PELO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.**

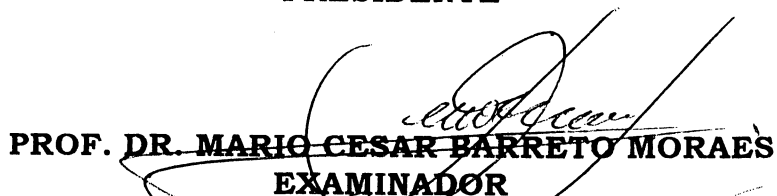


**PROF. DR. CLÓVIS L. MACHADO-DA-SILVA  
COORDENADOR DO Mestrado**

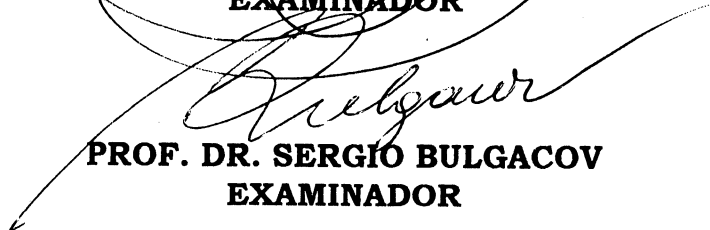
**APRESENTADO À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS  
PROFESSORES:**



**PROF. DR. CLÓVIS LUIZ MACHADO-DA-SILVA  
PRESIDENTE**



**PROF. DR. MARIO CESAR BARRETO MORAES  
EXAMINADOR**



**PROF. DR. SERGIO BULGACOV  
EXAMINADOR**

**SUZANA MARIA MARQUES ZAMBERLAN**

**A INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE 1996 SOBRE  
O POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DE ORGANIZAÇÕES DE  
ENSINO MÉDIO DE CIANORTE - PR: estudo comparativo de casos**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em Administração do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná.

**Orientador: Prof. Dr Clóvis L. Machado-da-Silva, Ph.D.**

**CURITIBA  
2003**

A meu marido, pela confiança, apoio incentivo nos momentos mais difíceis do meu curso de mestrado.

Aos meus filhos Gianna e Luis Emílio que me provocam à aprendizagem da completa arte de renascer cada dia.



## AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que faço neste momento, recordando que a elaboração de uma dissertação é processo de muita renúncia e envolvimento pessoal, alcançado com determinação, coragem e incentivo. Muitas foram as pessoas que me ajudaram a completar este trabalho, sem desmerecer outras que omitirei nesta página, mas terão minha duradoura gratidão. Referencio especialmente:

- A Deus, por minha existência repleta de saúde e singularidade.
- Aos meus pais, pelo incentivo, amor e carinho e, em especial, pela dedicação a meus filhos em minha ausência.
- Ao meu orientador professor Clóvis Luiz Machado-da-Silva, por ter-me dado a oportunidade de crescer por meio da pesquisa, contribuindo intelectualmente para minha formação como pessoa e profissional.
- Aos professores do curso e, em especial, ao professor Sergio Bulgacov.
- Ao professor Virgílio Josué Balestro por suas valiosas correções e sugestões.
- Aos colégios que permitiram a pesquisa: Colégio Estadual Cianorte – Ensino Fundamental, Médio e Profissional e Colégio Estadual Igléa Grollmann – Ensino Fundamental e Médio e, em especial, pela dedicação e ajuda dos diretores Antonio Momesso e Helena Oliveira.
- À Myriam Cássia Machado Aguilera Keper e Ana Paula de Oliveira que, por trabalharem na secretaria e biblioteca dos colégios, muito contribuíram com informações para o trabalho.
- A professora Marise Nogueira Ramos diretora do Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, SEMTEC/MEC por seus textos valiosos, via e-mail.
- Aos membros integrantes da banca examinadora, Professor Sergio Bulgacov e Professor Marcos César Barreto Moraes, pela leitura cuidadosa e futuras sugestões.

## SUMÁRIO

LISTAS DE QUADROS.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	04
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	04
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA.....	05
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	06
<b>2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA.....</b>	<b>08</b>
2.1 MUDANÇA AMBIENTAL E ORGANIZACIONAL.....	09
2.1.1 AMBIENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	10
2.1.2 AMBIENTE TÉCNICO E AMBIENTE INSTITUCIONAL.....	12
2.1.3 MUDANÇA ORGANIZACIONAL.....	18
2.1.4 MUDANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	24
2.1.5 MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO NACIONAIS E SEUS REFLEXO NO PARANÁ.....	31
2.1.6 MUDANÇAS DAS ESTRUTURAS CURRICULARES.....	43
2.2 ESQUEMA INTERPRETATIVO.....	45
2.3 ESTRATÉGIA E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO.....	51
2.3.1 ESTRATÉGIA: NOÇÕES GERAIS.....	51
2.3.2 ESTRATÉGIA E ESTRUTURAS COGNITIVAS.....	56
2.3.3 ESTRATÉGIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES.....	59
2.3.4 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO.....	65
2.4 MUDANÇA AMBIENTAL, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E POSICIONA MENTO ESTRATÉGICO.....	66
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>70</b>
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA: PERGUNTAS DE PESQUISA.....	70
3.2 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	71
3.3 DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA (DC) E DEFINIÇÃO OPERACIONAL (DO) DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	71
3.3.1 MUDANÇA AMBIENTAL.....	71
3.3.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS.....	71
3.3.3 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO.....	74
3.4 DEFINIÇÃO DE OUTROS TERMOS RELEVANTES.....	74
3.5 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	77
3.5.1 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM AMOSTRAGEM.....	77
3.5.2 DADOS: COLETA E TRATAMENTO.....	77
3.6 DIFICULDADES E FACILIDADES NA COLETA DE DADOS.....	80

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	81
<b>4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1 AS MUDANÇAS DA LDB QUE MAIS AFETARAM AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO .....	84
4.1.1 OUTRAS MUDANÇAS DE IMPACTO AMBIENTAL .....	92
4.1.1.1 RECURSOS FÍSICOS/FINANCEIROS/MATERIAIS.....	92
4.1.1.2 GESTÃO DE PESSOAS .....	94
4.1.1.3 DEMANDA EDUCACIONAL E CORPO DISCENTE.....	95
4.1.1.4 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO .....	97
4.1.1.5 GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS E ADMINISTRATIVOS ..	97
4.1.1.6 INFORMAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E USO DE RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	100
4.1.1.7 EVASÃO E REPETÊNCIA.....	101
4.2 CASO 01: COLÉGIO ESTADUAL CIANORTE - ENSINO FUNDAMENTAL MÉDIO E PROFISSIONAL.....	103
4.2.1 HISTÓRIA DA ESCOLA - IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO LEGAL ....	106
4.2.2 ESQUEMA INTERPRETATIVO: CE CIANORTE - EFMP .....	108
4.2.2.1 O INÍCIO DA DÉCADA DE 90.....	108
4.2.2.2 O PERÍODO PÓS LDB.....	113
4.2.3 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO - CE CIANORTE - EFMP .....	117
4.2.3.1 ESTRATÉGIAS QUANTO A RECURSOS FÍSICOS/FINANCEIROS MATERIAIS.....	119
4.2.3.2 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PESSOAS.....	120
4.2.3.3 ESTRATÉGIAS QUANTO AO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO ....	121
4.2.3.4 ESTRATÉGIAS QUANTO À DEMANDA EDUCACIONAL E CORPO DISCENTE.....	124
4.2.3.5 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS E ADMINISTRATIVOS.....	125
4.2.3.6 ESTRATÉGIAS QUANTO À INFORMAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E USO DE RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	127
4.2.3.7 ESTRATÉGIAS QUANTO A REPETÊNCIA E EVASÃO.....	128
4.2.3.8 MUDANÇAS AMBIENTAIS, ESQUEMA INTERPRETATIVO E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO.....	129
4.3 CASO 02: COLÉGIO ESTADUAL IGLÉA GROLLMANN - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO .....	133
4.3.1 HISTÓRIA DA ESCOLA - IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO LEGAL .....	136
4.3.2 ESQUEMA INTERPRETATIVO: CE IGLÉA GROLLMANN - EFM .....	137
4.3.2.1 O INÍCIO DA DÉCADA DE 90.....	138
4.3.2.2 O PERÍODO PÓS LDB.....	140
4.3.3 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO - CE IGLÉA GROLLMANN - EFM.....	142
4.3.3.1 ESTRATÉGIAS QUANTO À RECURSOS FÍSICOS/FINANCEIROS/MATERIAIS.....	143
4.3.3.2 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PESSOAS.....	145
4.3.3.3 ESTRATÉGIAS QUANTO À DEMANDA EDUCACIONAL E CORPO	

DISCENTE .....	146
4.3.3.4 ESTRATÉGIAS QUANTO AO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO .....	146
4.3.3.5 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS E ADMINISTRATIVOS .....	147
4.3.3.6 ESTRATÉGIAS QUANTO À INFORMAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E USO DE RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	148
4.3.3.7 ESTRATÉGIAS QUANTO À EVASÃO E REPETÊNCIA.....	149
4.3.3.8 MUDANÇAS AMBIENTAIS, ESQUEMA INTERPRETATIVO E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO.....	150
<b>5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS .....</b>	<b>153</b>
5.1 ESQUEMA INTERPRETATIVO DOS COLÉGIOS.....	153
5.2 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DOS COLÉGIOS .....	155
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>180</b>
ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....	181
ANEXO 2 - DOCUMENTOS ANALISADOS .....	186

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dispositivos legais consultados.....	9
Quadro 2 - Variando ênfases – três pilares das instituições.....	14
Quadro 3 - Ambiente técnico e institucional com exemplos de organizações.....	15
Quadro 4 - Conteúdo da mudança organizacional.....	19
Quadro 5 -Tipos de mudanças organizacionais.....	23
Quadro 6 - Razões da evolução dos sistemas educativos.....	32
Quadro 7 - Repetência e evasão no ensino médio – 1982/1992.....	35
Quadro 8 – Relação de autores estudados e estratégias sugeridas .....	62
Quadro 9 - Ações relacionadas às estratégias das organizações escolares.....	63
Quadro 10 – Comparativo das alterações legislativas.....	88
Quadro 11 – Cinco competências avaliadas pelo ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio .....	90
Quadro 12 – Demonstrativo do porte das escolas em estudo.....	94
Quadro 13 – Composição de turmas nos estabelecimentos de ensino da rede estadual.....	96
Quadro 14 – Matrículas e concluintes no ensino médio – Brasil 1994-2001.....	102
Quadro 15 – Crenças e valores – CE Cianorte - EFMP.....	108
Quadro 16 – Posicionamento estratégico – CE Cianorte – EFMP.....	117
Quadro 17 – Relação entre esquemas interpretativos e estratégias de ação do CE Cianorte – EFMP.....	130
Quadro 18 – Crenças e valores – CE Igléa Grollmann – EFM.....	138
Quadro 19 – Posicionamento estratégico – CE Igléa Grollmann – EFM.....	142
Quadro 20 – Relação entre esquemas interpretativo e estratégias de ação do CE Igléa Grollmann – EFM.....	150
Quadro 21 – Comparação dos esquemas interpretativos das instituições em estudo a partir da lei de diretrizes e bases da educação – LDB.....	153
Quadro 22 – Posicionamento estratégico dos colégios em estudo.....	156

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Do funcionamento de uma organização escolar.....	33
Figura 2 Mudança estratégica na perspectiva das lentes cognitivas.....	68

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar de que modo os esquemas interpretativos dos dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico de duas organizações pública de Ensino Médio, em Cianorte, quais sejam Colégio Estadual Cianorte - Ensino Fundamental, Médio e Profissional e Colégio Estadual Igléa Grollmann - Ensino Fundamental e Médio, em face da mudança ambiental caracterizada pela Lei de Diretrizes e Bases. A pesquisa contribui com esse enfoque integrado da administração e educação, destacando aspectos culturais, cognitivos e organizacionais. O método que a caracteriza é o estudo comparativo de casos, com utilização de múltiplas fontes de evidência. Os dados primários foram obtidos mediante observação não participante e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com dirigentes do nível estratégico das organizações objeto do estudo. Os dados secundários foram obtidos por meio de consultas de documentos nos colégios e em reportagens e páginas da internet sobre o setor educacional, utilizando as técnicas de análise documental e de análise de conteúdo. A abordagem dos dados emprega procedimentos descritivo-qualitativos. A mudança ambiental abrange a nova legislação educacional (Lei 9394/96) e seus desdobramentos, aliadas às novas políticas públicas do setor educacional, como, por exemplo, a descentralização de recursos financeiros, progressivos graus de autonomia pedagógico e administrativo e a progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média. Percebe-se ainda diferenças no posicionamento estratégico adotado pelas instituições, decorrentes da forma como avaliam o ambiente a partir das crenças e valores do grupo dirigente. O CE Cianorte tem registro detalhado, através de planos das funções, a comunicação linear e vertical, prevalecendo-se da estrutura hierárquica, salienta a preocupação maior com a realização das tarefas e busca atender formalmente às exigências legais. O CE Igléa Grollmann, salienta a preocupação maior com as pessoas e com o clima organizacional existente, entende a organização social como resultado da interação e do entendimento construído entre as pessoas. Os resultados indicam as semelhanças e diferenças existentes entre dirigentes e docentes, na percepção das pressões ambientais e no impacto do posicionamento estratégico de cada organização.

## **ABSTRACT**

This research had as aim checking how the leaders' interpretative schemes acted as mediators of the strategic positioning of two public organizations of high school education in Cianorte, those are Cianorte State School – Basic, High School and Professional education; and Igléa Grollmann State School – Basic and High School education, in face of the environmental change characterized by the Law of Guidelines and Bases. This research has provided the integrated focus on administration and education, highlighting cultural, cognitive and organizational aspects. The method which characterizes it is the comparative study of cases, with the use of multiple sources of evidences. The primary data acquired were through a non participant observation and semi-structured interviews performed with the leaders of the strategic level of the organizations object of this study. The secondary data acquired were by a document research in the schools, academic magazines, regular magazines about education and internet sites in the educational area, using the techniques of documental and content analysis. The data approach uses qualitative descriptive procedures. The environmental change embraces the new educational legislation (Law 9394/96) and its branches, allied to the new public educational policy, such as the financial resource decentralization, progressive pedagogic and administrative levels of autonomy and the progressive curricular and institutional integration between the several kinds of the high school stages. Strategic positioning differences adopted by the institutions are noticed, resulting from the way they evaluate the environment from the beliefs and values of the leading group. The Cianorte State School has accurate registers, through function plans, the lineal and vertical communication, being prevailed of the hierarchical structure, points out the greatest concern with complying a task and tries to formally attend the legal demands. The Igléa Grollmann State School points out the greatest concern with people and the organization mood, sees the social organization as a result of the interaction and understanding built among people. The results point the similarities and differences between leaders and teachers in the perception of the environmental pressures and in the impact of strategic positioning in each organization.

## 01 INTRODUÇÃO

Vive-se em época de enormes mudanças institucionais, talvez sem precedentes desde o início da Era Industrial. É difícil encontrar instituições governamentais e educacionais que estejam correspondendo às expectativas da sociedade. No contexto educacional atual, as escolas devem assumir cada vez mais a responsabilidade pelo meio ambiente e o compromisso com a legislação, considerando as oportunidades apresentadas pelos avanços científicos e tecnológicos desafiadores dos desenhos organizacionais existentes.

As novas tecnologias obrigam as organizações a realizar atualizações cada vez mais freqüentes, gerando a necessidade de novas habilidades para os membros da organização (Morgan,1986). Nota-se o surgimento da organização virtual, em rede e global. A aceleração das mudanças criou o que Morgan (1986) chama de ambiente turbulento, ambiente em contínua transformação; e a globalização, desafiando constantemente as organizações, está fortemente baseada nos desenvolvimentos tecnológicos e sociais.

A globalização exige novas abordagens para a formulação da estratégia, em comparação com os modelos tradicionais. A ruptura das barreiras existentes entre os países aumentou a complexidade do ambiente, no qual estão competidores e fornecedores. Ampliar o mercado e levar a organização a enfrentar diferentes culturas e legislações, eis o maior desafio. A baixa qualificação da mão-de-obra desafia organizações educacionais e de treinamento a preparar programas mais eficazes para melhorar as habilidades humanas.

Uma das mais relevantes funções da educação é a de preparação para o trabalho, de acordo com o art. 205, *in fine*, da Constituição Federal. Ademais a própria Lei 9.394/96 trata, no capítulo III do Título V, da educação profissional: estabelece seu art. 39 que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Mas não é só. Pelo art. 2º "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Como princípio geral da educação, deve-se observar a vinculação entre a



educação escolar, o trabalho e a prática social. Paradoxalmente, o Brasil tem uma economia diversificada, que demanda mão-de-obra qualificada e não contemplada para os analfabetos e os subanalfabetizados. Neste contexto, as organizações educacionais assumem, cada vez mais, a responsabilidade pela formação de cidadãos aptos a entender as exigências da complexidade do mundo moderno; tal posicionamento demanda mudanças organizacionais. As mudanças ocorrem quando a instituição, sob ameaças externas, repensa suas ações, elaborando planos estratégicos de mudança organizacional para serem realizados em curto prazo (Carbone,1995).

Este trabalho volta-se para o ensino médio . A denominação desse grau de ensino, que se situa entre o fundamental e o superior, tem variado, conforme lei vigente neste ou naquele período da educação brasileira. À época da Lei 4.024/61, que vigorou na definição dos graus de escolaridade, entre os anos de 1961 a 1968 (para o ensino superior) e 1971 (para os ensinos de 1º e 2º grau), o nome adotado para esse grau de ensino foi Ensino Médio, com duas ramificações, a saber: Ensino Secundário e Ensino Técnico. Com a reforma de 1971 (Lei 5.692), o nome mudou para Ensino de 2º grau e assim se manteve até a Constituição de 1988, que voltou a consagrar a expressão Ensino Médio. É esta, pois a que consta da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB.

Este grau de ensino tem gerado inúmeras controvérsias sobre sua natureza. Para uns, trata-se de um ensino destinado a ampliar a cultura geral do educando e, nesse sentido, subdividiu-se antes da promulgação da Lei 4.024/61, em dois grandes ramos: o clássico, mais voltado para as letras, as ciências sociais e a filosofia; e o científico, mais endereçado às ciências exatas: Matemática, Física, Química e Biologia. Para outros, deveria voltar-se, de preferência, para habilitação profissional, com ênfase maior para as disciplinas específicas e menor para a cultura geral. Foi a corrente que se impôs na reforma de 1971, obrigando todas as escolas desse grau de escolaridade a priorizarem a formação técnica sobre qualquer outra. Tal procedimento resultou em ruidoso fracasso dessa reforma, que nem formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, nem desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira (Souza e Silva, 1998).

Essa é inegavelmente uma das principais causas da crise, que se aprofundou nos últimos trinta anos, nesse grau de ensino. O Ensino Médio precisa cuidar da

formação geral, sem deixar de dar o ensino técnico-profissional e sem ser exclusivamente especializado. Nessa crise, prosperaram os cursinhos pré-universitários e se desqualificaram os cursos superiores, em função do despreparo cultural de seus alunos. A lei tenta reparar tais desigualdades, não desmerecendo as áreas técnicas, mas valorizando também a cultura geral e a preparação para o trabalho.

Os reflexos recaem sobre as organizações de ensino que, ao depararem-se com pressões institucionais de natureza coercitiva, normalmente alteram seu posicionamento estratégico com o intuito de se adaptarem às exigências trazidas pelo contexto externo.

Desse modo, organizações submetidas a pressões do ambiente técnico e do ambiente institucional são avaliadas respectivamente pela eficiência e pela adequação às exigências sociais. É pela natureza da atividade de cada organização que se define o ambiente em técnico ou institucional, e as estratégias de ação lhes são atribuídas pela maior ou menor importância dada a estes ambientes. (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Gestores educacionais definem ações de acordo com sua interpretação da situação ambiental de ensino-aprendizagem; entretanto orientam-se pelo contexto que melhor se encaixa no esquema interpretativo prevalecente na organização, ou contexto institucional de referência. (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996).

Por estas considerações, o presente estudo procura verificar a inter-relação da mudança ambiental, com base na legislação e no ambiente ensino-aprendizagem com o posicionamento estratégico de instituições do Ensino Médio no período de 1995 a 2001. Ao adotar uma perspectiva cognitiva de estratégica e uma visão do ambiente como fruto de processo de construção e reconstrução social, por parte dos atores organizacionais, torna-se relevante considerar os esquemas interpretativos do corpo de dirigentes como fator interveniente responsável por influenciar a forma como o ambiente organizacional é percebido e interpretado, e da escolha de estratégias de ação que serão realizadas em resposta a um novo contexto externo.

## 1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Em face da discussão realizada de forma sintética na primeira parte desta introdução, referente ao conjunto de fatores, que consideram o ambiente e a organização, este estudo parte do pressuposto de que os esquemas interpretativos atuam como fator interveniente de relevância para redefinição do posicionamento estratégico por parte das organizações. Dada a especificidade dos esquemas interpretativos para cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999), influenciando a forma como as organizações interpretam o ambiente, pode-se supor que instituições de ensino médio inseridas em ambientes próximos e com características similares, podem adotar ações estratégicas diferenciadas, em resposta à pressão ambiental isomórfica. O conjunto de idéias, crenças e valores compartilhados em uma organização parecem ser, portanto, fundamentais para o delineamento de suas estratégias de ação. Com base nesse pressuposto, propõe-se o seguinte problema de pesquisa:

**De que modo os esquemas interpretativos dos dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico das Organizações de Ensino Médio localizadas em Cianorte, PR, em face das mudanças na legislação educacional ocorridas a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ?**

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Como objetivo geral tem-se a seguinte explicitação.

Verificar de que modo os esquemas interpretativos dos dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico das Organizações de Ensino Médio, localizadas em Cianorte, PR, em face das mudanças na legislação educacional ocorridas a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Os objetivos específicos desta investigação foram os que seguem.

- Identificar as mudanças referentes ao Ensino Médio constantes na legislação educacional, a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- Identificar o posicionamento estratégico das organizações em estudo, em fase das mudanças constantes na legislação educacional, a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- Identificar os esquemas interpretativos dos dirigentes dessas organizações, nos períodos anterior e posterior às mudanças constantes na legislação educacional, a partir da instauração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- Verificar de que modo os esquemas interpretativos atuaram como mediadores do posicionamento estratégico das organizações estudadas, em face das mudanças constantes na legislação educacional, a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

### **1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA**

Este estudo tem como importância prática compreender melhor tanto as instituições de ensino médio, quanto as transformações que o setor de educação vem enfrentando, de forma a auxiliar estas organizações a gerir com mais eficiência as mudanças estratégicas.

Ao tratar-se de ambiente de crescente complexidade, pretende-se contribuir para um melhor desempenho das instituições de ensino, mediante maior compreensão de elementos, pouco estudados, ligados à mudanças e suas implementações.

O tema mudança, esquema interpretativo e posicionamento estratégico não é novo. Todavia desperta o interesse de muitos estudiosos das organizações. A intenção deste trabalho não apresenta fim em si mesmo; o que se pretende é ampliar a compreensão.

A justificativa teórica está em auxiliar na compreensão do modo como mudanças advindas do ambiente podem alterar o posicionamento estratégico das organizações, bem como apontar o melhor entendimento de como funcionam os

mecanismos de interpretação e resposta dos dirigentes, em relação aos estímulos do ambiente.

Essas alterações, para serem realmente significativas e duradouras, dependem da mudança nos esquemas interpretativos que atuam como quadro de referência; determinam o modo de interpretar a realidade, delimitado por valores e crenças compartilhados na organização; influem tanto na constatação da necessidade de mudança, como no modo de conduzi-la (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998).

Nesses termos, torna-se premente destacar, além das pressões ambientais, a influência da cognição dos membros organizacionais enquanto elemento norteador do estabelecimento das estratégias da organização.

## **1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está estruturada da forma como se segue: no primeiro capítulo apresenta-se uma introdução ao tema, abordando o contexto, onde se insere, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa prática teórica.

O segundo capítulo é constituído pela base teórico-empírica que fundamenta esta pesquisa. Inicia-se pela discussão de ambiente, suas perspectivas e aspectos do ambiente institucional, seguido de breve reflexão sobre mudança organizacional. A segunda parte aborda as mudanças referentes ao Ensino Médio constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB; estabelece estudo comparativo entre a antiga legislação do ensino do 1º e 2º grau e a nova Lei nº 9394/96; a terceira parte aborda o posicionamento estratégico, a começar pela definição de estratégia, suas diversas perspectivas e a visão utilizada neste estudo; finalmente, a definição de posicionamento estratégico.

A seguir faz-se a análise dos esquemas interpretativos, indicando os estudos sobre cultura que falam sobre o assunto e conceituam valores e crenças, os quais constituem esses esquemas. Por último interrelacionam-se ambiente, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico.

Apresentam-se no terceiro capítulo os procedimentos metodológicos que norteiam este estudo, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos. Descrevem-se as categorias analíticas em estudo, delimita-se a pesquisa por meio do

delineamento, da população e amostragem, e descrevem-se os métodos para coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo é destinado à análise dos casos em estudo: o Colégio Estadual Cianorte – Ensino Fundamental, Médio e Profissional e o Colégio Estadual Igléa Grollmann – Ensino Fundamental e Médio. Apresentam-se os históricos destas organizações, os esquemas interpretativos dos gestores, conforme suas crenças e valores, e segue-se abordando os seus posicionamentos estratégicos. Em seguida, explora-se a relação entre os esquemas interpretativos e o posicionamento estratégico; no quinto capítulo, apresentam-se as análises dos resultados.

No sexto e último capítulo são apresentadas as conclusões referentes ao estudo realizado, de acordo com todas as análises feitas ao longo da pesquisa. São mencionadas sugestões para futuros estudos e recomendações para as organizações escolares em exame.

## 2 BASE TEÓRICO EMPÍRICA

Nem sempre o ambiente foi visto como parte importante nas definições dos caminhos tomados pela organização. A princípio, como aponta Morgan (1996), as organizações eram tratadas como sistemas fechados, com ênfase no planejamento interno e aperfeiçoamento do processo de produção. Não se têm notícias de que, em quaisquer outras épocas da história, o mundo tenha passado por tão grandes e abrangentes mudanças como nos tempos atuais.

Organizações focadas nos processos internos e imunes às influências de um contexto mais amplo que as circundam, foram superadas. O ambiente começa a receber importância, quando a organização passa a ser vista como sistema aberto, em que existe processo contínuo de troca, e este afeta a eficácia, o desempenho, a legitimidade e a própria sobrevivência da organização. Com a tecnologia de informação, a dinamização, a globalização ou por causa dela, o mundo muda e mudam-se os hábitos, os estilos de vida e as pessoas. Os mais variados concorrentes estão espalhados por todo o planeta e têm plenas condições de oferecer produtos e serviços de qualidade igual ou, em alguns casos, de melhores condições técnicas, econômicas e financeiras (Cassarro, 1997).

As principais pressões ambientais externas que levam as instituições de ensino a ingressar em processos de mudança decorrem de intervenções governamentais, de alterações nos valores sociais, na tecnologia ou no conhecimento (Lunenburg e Ornstein 1991).

A educação média no Brasil passa por transformações decorrentes de nova ordem legislativa, que impõe obrigações às instituições de ensino médio, entre as quais se podem destacar aquelas vinculadas ao impacto da tecnologia da informação, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira (Parecer CNE/CEB Nº15/98), bem como a progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes (Lei 9.394/96). A compreensão desse novo contexto ambiental e dos seus reflexos passa pela análise do modo como os membros da organização percebem e interpretam essas pressões coercitivas de caráter político/legal, decorrentes da alteração legislativa, de forma a

transformá-las em ações estratégicas, que afetam o processo de construção do próprio ambiente por parte da organização.

Este trabalho tem por base os dispositivos legais relacionados no Quadro 1:

**Quadro 1: Dispositivos legais consultados**

LEGISLAÇÃO ANTIGA	LEGISLAÇÃO ATUAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 4.024/61</li> <li>• Lei 7.044/82</li> <li>• Lei 5.692/71</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 9.394/96</li> <li>• Deliberação 006/96</li> <li>• Deliberação 009/96</li> <li>• Deliberação 005//98</li> <li>• Deliberação 015/98</li> <li>• Deliberação 004/99</li> <li>• Deliberação 007/99</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no estudo dos dispositivos legais referentes à educação média vigentes na década de 90 e relevantes para este estudo

A elaboração do referencial teórico que respalda este estudo foi dividida em três partes: mudança ambiental, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico. A partir desta estrutura, procura-se deixar claros os principais conceitos que compõem o problema de pesquisa, bem como determinar a abordagem que vai ser utilizada neste trabalho e suas implicações.

## 2.1 MUDANÇA AMBIENTAL E ORGANIZACIONAL

Considerar organizações como sistemas abertos implica a noção de ambiente em processo contínuo de troca. Um sistema “é um conjunto de unidades que se inter-relacionam” (WOOD 2000, p.173). Durante muito tempo as organizações foram vistas como organismos autônomos que deveriam superar-se uns aos outros, numa relação efetivamente competitiva, e que as mudanças se originavam basicamente do ambiente.

Segundo Berger e Luckmann (1996), a realidade é socialmente construída pelo homem e se lhe apresenta como mundo intersubjetivo, cuja interiorização, após a objetivação, depende da forma como o indivíduo o interpreta, apreendendo assim a realidade social ao mesmo tempo que a produz. Estas mudanças terão reflexo nas ações organizacionais em função da interpretação do indivíduo na organização e



das crenças e valores compartilhados afetando o curso das atividades e desempenho obtido (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998).

O sistema de poder articulado a estes valores e crenças compõe o esquema interpretativo que, junto com o ambiente, influencia a ação dos dirigentes e a estratégia adotada (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999a). O conceito de ambiente refere-se ao contexto social, no qual a organização está inserida e pelo qual é influenciada (Aldrich, 1979).

Ao conceito de ambiente organizacional inter-relaciona-se a fatores econômicos, políticos, legais, sociais, culturais e tecnológicos, clientes, concorrentes, sindicatos (Hatch, 1997) e, outros, como estes: condições demográficas da população, número de pessoas atendidas; sexo, idade, raça, etc; fatores físicos, clima, geografia, etc; capacidade ambiental, disponibilidade de recursos (Hall, 1984 e Andrews, 1991). O que importa não é puramente o ambiente, mas “a habilidade da organização para enfrentá-lo, para predizê-lo, compreendê-lo, tratar com sua diversidade e responder rapidamente a ele” Mintzberg (1995, p.140). Assim, o primeiro momento deste capítulo dedica-se a conceituar o termo ambiente, descrever o processo de mudança a partir da teoria institucional, e verificar qual o seu impacto nas mudanças organizacionais.

### **2.1.1 AMBIENTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Ambiente é visto como termo que engloba vários fatores externos de impacto sobre a vida e desenvolvimento das organizações: fatores como condições tecnológicas, legislação, disponibilidade de recursos, condições culturais, políticas, econômicas, demográfica, entre outros. (Hall, 1984; Andrews, 1991).

Dos fatores classificados anteriormente, Baron (1995) os separa em duas categorias: as forças de mercado e as forças externas ao mercado. A primeira engloba os competidores, a facilidade de entrada e saída na indústria, a estrutura de custos, tecnologia, demanda e competição. A segunda abrange os arranjos políticos, sociais e legais que estruturam a interação da companhia com seu público, e podem ser caracterizados em termos de assuntos, instituições, interesses e informações.

Já de forma mais abrangente, Hatch (1997) ordena os fatores ambientais em três categorias: as redes interorganizacionais, o ambiente geral e o ambiente internacional ou global. A primeira abrange os fornecedores, consumidores, competidores, sindicatos, agências reguladoras e interessados especiais: grupos, pessoas ou organizações que tentam influenciar, via pressões políticas, sociais ou econômicas, as atividades de outras organizações. A segunda representa o setor social, cultural, legal, político, econômico tecnológico e físico. A terceira inclui aspectos que ultrapassam fronteiras, organizados em escala global. Dessa forma, a organização está inserida em uma série de redes interorganizacionais envolvidas por contexto mais amplo, que engloba o ambiente geral e o ambiente internacional.

Segundo Burrell e Morgan (1979) e Wilson (1992), a análise do ambiente social externo ao indivíduo pode ser feita ao longo de um contínuo, que vai de um completo subjetivismo, no qual não haveria nenhuma estrutura real no mundo social, sendo ele fruto do modo como os indivíduos o criam, modificam e interpretam, até uma visão do mundo social como real, tangível, objetivo e com existência prévia à consciência de qualquer ser humano.

Entre objetivo e subjetivo, Wilson (1992) vê a organização como parte de um todo mais amplo, agrupando os conceitos de ambiente em três categorias: fato objetivo, fato subjetivo e a relação de interdependência da organização e do ambiente. O primeiro é visto como algo externo à organização, facilmente descrito e definido, enquanto o segundo concebe o ambiente como fato subjetivo, composto por um "...conjunto tangível de fatores externos" (Wilson 1992, p. 35); porém sua definição e ação dependem da interpretação subjetiva dos indivíduos, enquanto administradores. Para a terceira categoria, o ambiente não é nem objetiva nem subjetivamente determinado, mas ativamente construído (ordenado), isto é, ao mesmo tempo que influencia os indivíduos, é também recriado e redefinido por eles. (Wilson 1992).

"Entender o processo é examinar criticamente o contexto, os antecedentes, o movimento e a história das mudanças, mantendo ao mesmo tempo um olho analítico nas teorias atuais da organização que possibilitam essa análise". (Wilson 1992, p. 48).

De acordo com Smircich e Stubbart (1985), o ambiente, dentro dessa perspectiva, é fruto ao mesmo tempo de construção social e de processo de

interação dos atores organizacionais. O ambiente é campo de experiências ambíguas, onde os membros da organização, a partir de suas estruturas de atenção, criam vínculos entre eventos, objetos e situações de forma a preenchê-los de significado. O ambiente é assim fruto de processo de construção, e não de simples percepção por parte dos membros organizacionais. O caráter deste ambiente depende de teorias e estruturas individuais, padrões de atenção e caráter afetivo fornecido pelos observadores; de forma mais específica, depende de uma combinação de atenção e ação por parte dos membros organizacionais.

A idéia de que as organizações são entidades concretas e materiais inseridas e separadas de um ambiente real e material que integra as visões subjetiva e objetiva de ambiente, é abandonada em favor de um mundo simbólico e socialmente construído. O ambiente é assim fruto de processo de construção.

Dentro desta perspectiva, Scott (1992) ressalta a interdependência do ambiente e da organização.

“O ambiente afeta os resultados organizacionais, que em troca afetam as percepções e decisões subseqüentes. O ambiente influencia as organizações mas as organizações também modificam e selecionam os seus ambientes. E o ambiente provê o material e os ingredientes dos quais a organização é composta”. (Scott 1992, p. 149).

Esse processo de interação do ambiente e da organização, que permite aos atores organizacionais construir o seu ambiente por uma elaboração cognitiva, pode explicar por que organizações submetidas a pressões ambientais semelhantes adotam cursos de ação diferenciados.

### **2.1.2 AMBIENTE TECNICO E AMBIENTE INSTITUCIONAL**

Para fins de pesquisa DiMaggio e Powell (1983) propõem a separação entre ambiente técnico e ambiente institucional. Embora ambos constituam o contexto ambiental, o primeiro caracteriza-se pela busca de recursos financeiros e know-how tecnológico, e a competição entre as organizações acontece na busca da eficiência na produção. O segundo caracteriza-se pela busca da legitimação social, que ocorre por meio da conformidade de organização com as normas e regras socialmente estabelecidas.

O ambiente técnico está relacionado com as recompensas obtidas nas relações de troca e bens e serviços produzidos pela organização, avaliados em termos de eficiência organizacional; o ambiente institucional é caracterizado pela necessidade da organização de conformar-se a regras socialmente constituídas, para obter com isso legitimidade e apoio.

O ambiente técnico compreende fontes de *inputs*, mercado e *outputs*, competidores e reguladores. Ele pode assim ser visto a partir de duas perspectivas: como estoque de recursos ou como fonte de informações. A primeira enfatiza a dependência de recursos vitais a que a organização está sujeita. A segunda focaliza o grau de incerteza a que a ela está submetida.

O ambiente institucional amplia a compreensão de ambiente, ao adicionar aos aspectos políticos e econômicos, característicos do ambiente técnico, as considerações sociais e culturais, pondo em evidência sistemas simbólicos, como regras normativas e construções cognitivas e processos regulativos, na formação do comportamento social (Scott 1992 e 1995).

A institucionalização e, como consequência, a busca de legitimação decorrem da criação da realidade social pelo homem (Berger e Luckmann, 1998). Dessa consideração resulta que a sobrevivência e o sucesso da organização estão vinculados tanto à capacidade de adaptação às especificações ambientais técnicas e financeiras, como à conformação a fatores normativos de suporte e legitimidade” (Machado-da-Silva e Fonseca 1994, p. 76). Dessa forma, a visão das organizações como sistemas de produção e de troca e a concepção do ambiente como ambiente fonte de tarefas de recursos, informações e local da competição são incompletos, porque desconsideram importantes aspectos simbólicos ligados às organizações e ao seu ambiente (Scott 1987)

A perspectiva institucional ressalta também a importância de identificar as condições que caracterizam determinado tempo e lugar que influenciam a forma, funcionamento e legitimidade das organizações (Scott 1992). Ela sustenta-se, segundo Scott (1995), em três pilares: o regulativo, o normativo e o cognitivo. Conforme Quadro 2.

**Quadro 2 : Variando ênfases - três pilares das instituições.**

	REGULATIVO	NORMATIVO	COGNITIVO
Base da Conformidade	Utilidade	Obrigações Sociais	Pressupostos
Mecanismos	Coercitivo	Normativo	Mimético
Lógica	Instrumentalidade	Adaptação	Ortodoxia
Indicadores	Regras, Leis e Sanções	Certificação e Aceitação	Predomínio e Isomorfismo
Base de Legitimidade	Legalmente Sancionado	Moralmente Governado	Culturalmente Sustentado, Conceitualmente Correto

Fonte: SCOTT, W. Richard. *Institutions and organizations*. Califórnia:Sage,1995, p.35

O que Scott (1995) denominou de pilar regulativo está ligado ao estabelecimento de regras (leis) que coercitivamente conformam os comportamentos a partir da manipulação de sanções: punições ou prêmios. Nesse pilar a obtenção de legitimidade por parte da organização exige que esta se conforme a exigências legais ou quase-legais.

O pilar normativo inclui as dimensões de valores e normas sociais na definição das metas, dos objetivos e dos caminhos necessários para atingi-las. Esse processo ocorre por meio da criação de obrigações sociais. Nesse pilar a obtenção de legitimidade decorre da conformação a certas bases morais (Scott, 1995).

O terceiro é o pilar cognitivo; seu suporte é cultural e os pressupostos básicos dão a legitimidade; o foco da armação cognitiva está na identidade social, ou seja, na "... nossa concepção de como nós somos e de quais formas de ação têm sentido para nós em dada situação" (Scott 1995, p. 44). Para esse pilar, muito da coerência da vida é criado por categorias de atores sociais e associados modos de agir, que estabelecem comportamentos de submissão, ao considerar outros modos de atuar como inaceitáveis. Assim, rotinas são seguidas por serem consideradas certas. A legitimidade decorre da adoção de referencial comum para definir as situações.

Scott (1992) ressalta que há vários ambientes institucionais, uma vez que as convicções culturais variam não apenas entre sociedades, mas também entre campos ou setores organizacionais.

Os ambientes institucionais podem ser criados através de redes dentro das quais o controle dos recursos e da autoridade está nas mãos de um pequeno número

de organizações (Slack e Hinings, 1994), ou ainda por influência do Estado, de ocupações profissionais, de sindicatos e associações comerciais (Scott 1992).

Todas as organizações, segundo Scott (1992), sofrem, em menor ou maior grau, a influência desses dois ambientes, técnico e institucional, que devem, portanto, ser tratados como dimensões, ao longo das quais o ambiente varia. O Quadro 3 ilustra essa afirmação.

**Quadro 3 : Ambiente técnico e institucional com exemplos de organizações.**

		Ambiente institucional	
		Forte	Fraco
Ambiente Técnico	Forte	Serviços de utilidade pública Bancos, Hospitais	Indústrias manufatureiras
	Fraco	Clinicas de Saúde mental, <b>Escolas</b> , Agências Legais Igrejas.	Restaurantes, Clubes de Saúde, Assistência a criança

Fonte: SCOTT, W. Richard. **Organizations: rational, natural, and open systems**. 3. Ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992, p.133 (grifo no original).

As instituições educacionais de ensino médio, em suas operações, levam em conta principalmente o ambiente institucional, pois elas não são avaliadas primeiramente em função de "...sua produção em um mercado competitivo" (Scott 1992, p. 132), mas pela "adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais" (Crubellate e Machado-da-Silva 1998, p. 3).

Sob a perspectiva ambiental é fundamental entender a dinâmica das organizações e sua relação com as outras organizações. A teoria institucional veio confirmar a importância deste entendimento, na medida em que argumenta que as organizações precisam de legitimidade de seus intermediários e/ou beneficiários (Daft, 1999).

Muitos posicionamentos, políticas, programas e procedimentos institucionalizados na sociedade levam as organizações a optar por ações, até mesmo contrárias a critérios de eficiência, como forma de obter legitimidade que lhes possibilite aumento de sobrevivência. (Meyer e Rowan, 1997).

As organizações estão inseridas em ambientes constituídos por regras, crenças e valores, criados e consolidados por meio de interação social. Institucionalização é processo de transformação de crenças e ações em regras de

conduta social. A legitimidade decorre, assim, da adoção de referencial comum para definir as situações (Scott, 1995).

A influência do ambiente institucional<sup>1</sup> sobre as organizações pode conduzir a um fenômeno denominado isomorfismo, que consiste na tendência de as organizações assemelharem-se a outras, dentro de uma população, quando submetidas ao mesmo conjunto de condições ambientais (Kanter, Stein e Jick, 1992).

A legitimidade institucional está diretamente ligada à conformação de leis, exigências e normas, criando um mecanismo de controle, definido por DiMaggio e Powell (1983) como coercitivo. Estes autores descrevem três tipos de pressões institucionais que levam a mudanças isomórficas, denominadas miméticas, normativas e coercitivas. Compreender estes mecanismos que exercem tais pressões é fundamental para analisar a organização, considerando que existem diferenças quanto ao predomínio dos mecanismos em relação à situação e à história socio-cultural de cada sociedade. O isomorfismo mimético, refere-se a "imitação" de procedimentos e tecnologias de outras organizações.

O isomorfismo normativo refere-se mais ao processo de profissionalização, que conduz à formação de subcultura ocupacional, responsável pela criação de formas de interpretação e de atuação equivalentes, com o intuito de resolver problemas e atender a exigências organizacionais (Machado-da-Silva e Fonseca, 1994). Esse processo leva as organizações a adotar padrões de atividade semelhantes, para assegurar aos profissionais os mesmos benefícios oferecidos pelas organizações concorrentes.

Segundo DiMaggio e Powell, 1983, o isomorfismo coercitivo resulta de pressões formais e informais exercidas sobre uma organização por outras das quais ela é dependente, ou ainda de expectativas culturais da sociedade.

A correta compreensão do ambiente técnico e institucional requer a distinção entre os níveis de análise: local, regional, nacional e internacional, uma vez que os dirigentes definem suas ações de acordo com o contexto institucional de referência, ou seja, o contexto que melhor se encaixa nos esquemas interpretativos da organização (Machado da Silva; Fonseca; Fernandes 1998).

---

<sup>1</sup> A expressão ambiente institucional é utilizada aqui como sinônimo de contexto institucional, abrangendo assim tanto o ambiente técnico e institucional conforme a classificação de Scott (1992).

Como há vários níveis de referência, uma organização bem sucedida no contexto nacional pode encontrar dificuldades, quando submetida a outro mais abrangente. Assim, atualmente a organização mais competitiva será aquela que adotar um contexto de referência internacional na definição de sua estratégia de ação (Machado-da-Silva e Fonseca 1996).

Segundo Edelman (1990), a lei representa uma modalidade de pressão isomórfica coercitiva, que pode determinar a estrutura e o comportamento das organizações, em especial quando obtém grande suporte social. A não-existência de consenso com relação aos valores trazidos pela inovação legislativa pode gerar processo de resistência à sua adoção, o que ressalta a importância do suporte social como fonte de pressão para a adoção das determinações de uma lei nova (Tolbert e Zucker 1983). Observa-se aqui a distinção entre os autores, na forma de analisarem como as organizações aderem a inovações legislativas, os primeiros estariam à procura de alguma maneira de resolver problemas de ordem interna; quanto aos outros, adotantes tardios, buscam recuperar a legitimidade, adequando-se às novas exigências sociais.

O isomorfismo apresenta-se como "mecanismo vantajoso para as organizações, já que a similaridade facilita as transações interorganizacionais e favorece o seu funcionamento por meio da incorporação de regras socialmente aceitas" (Machado-da-Silva e Fonseca 1993, p. 150).

As pressões isomórficas, porém, não eliminam as demandas competitivas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996) e a possibilidade de organizações controlarem as condições do ambiente para defenderem seus interesses (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Isto ocorre principalmente quando organizações poderosas interferem em sua rede de relacionamentos, para adaptá-las às suas necessidades, ou direcionam suas metas para a sociedade com o intuito de torná-las regras institucionais (Meyer e Rowan, 1977).

É interessante notar, segundo Slack e Hinings (1994), que as pressões isomórficas não afetam todas as características organizacionais na mesma extensão, em função de os valores e crenças (esquemas interpretativos) dos membros da organização estarem reclusos em certos elementos estruturais mais do que em outros. Nota-se também que a forma como os agentes organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas das normas institucionais interfere na



definição das ações organizacionais, podendo levar a orientações diferenciadas (Machado-da-Silva e Fonseca 1993). Assim, a forma como os agentes organizacionais percebem as exigências institucionais, a partir de seus esquemas interpretativos, podem levar as organizações a adotar estratégias e estruturas diferenciadas.

No contexto escolar, o ambiente técnico está relacionado com as recompensas obtidas nas trocas de bens e serviços produzidos pela organização; já o ambiente institucional é caracterizado pela necessidade da organização de conformar-se às regras socialmente constituídas, para obter legitimidade e apoio.

Muitos são os autores que têm relacionado a mudança ambiental com a mudança organizacional. Eles enfatizam a necessidade de identificar aspectos externos que explicam mudanças internas. (Morgan, 1988; Hinings e Greenwood, 1989; Pettigrew, Ferlie e Mckee, 1992; Mintzberg e Westley, 1992; Kanter, Stein e Jick, 1992; Rajagopalan e Spreitzer, 1996). Este estudo trata das pressões de caráter coercitivo no ambiente institucional, que afetam o posicionamento estratégico das organizações de ensino médio, isto é, uma força externa que pressiona a organização para a mudança do seu posicionamento interno, portanto, como as transformações ocorridas no ambiente afetam as organizações, é relevante para este trabalho traçar algumas considerações a respeito do modo como o fenômeno da mudança ocorre nas organizações.

### **2.1.3 MUDANÇA ORGANIZACIONAL**

Como já foi mencionado por Hall (1984) e Andrews (1991), o acelerado desenvolvimento tecnológico, a globalização, as alterações sociais e as pressões decorrentes da legislação intervêm na sociedade atual, transformando-a.

Mintzberg e Westley (1992) descrevem a mudança em organizações como sistema de quatro ciclos: concêntrico, circunferencial, tangencial e espiral. O primeiro representa os vários conteúdos da mudança organizacional nos diferentes níveis de abstração; o segundo, por sua vez, estabelece os meios e o processo de mudança, mostrando que ela pode ocorrer por consenso, de forma emergente ou inesperada, por meio de um grupo dominante, ou por fonte externa dirigida; o terceiro abrange episódios particulares de mudança; este ciclo implica a visão de que as

organizações estão mudando continuamente, caso isto ocorra, elas terão dificuldades de sobrevivência; e o quarto é o espiral; porquanto, engloba seqüências e padrões de mudança ao longo do tempo de funcionamento de uma organização. É interessante para este trabalho fazer referência ao ciclo concêntrico, onde a mudança pode ocorrer em duas esferas, a da organização e a da estratégia, cada uma destas em nível que varia do mais conceitual, ligado ao pensamento, até o mais concreto, ligado à ação, como demonstra o Quadro 4.

**Quadro 4 : Conteúdo da mudança organizacional**

	Mudança na organização (estado)	Mudança na estratégia (posição)
Mais "conceptual" (opinião)	Cultura Estrutura	Visão Posição
Mais concreta (ação)	Sistemas Pessoas	Programas Instalações

Fonte: MINTZBERG, H.; WESTLEY, F. Cycles of Organizational Change. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 39-59, 1992. p. 40.

Mintzberg e Westley (1992) alertam também acerca de, quanto mais conceitual a mudança, mais integrada esta deve ser. Uma mudança na cultura só ocorrerá com alteração na visão; entretanto é perfeitamente viável uma alteração apenas nas pessoas, sem mudança nas instalações. Há casos em que alterações nos níveis mais concretos podem gerar mudanças nos níveis mais conceituais. Tal fato distingue quando a mudança é dedutiva, pois ocorrem alterações que vão do nível conceitual para o concreto, ou quando a mudança é indutiva, pois ocorrem alterações que vão do nível concreto para o conceitual.

Os caminhos percorridos pela mudança, a partir do conceito de *design* arquetipo, ou seja, de um "agrupamento de estruturas e sistemas prescritos e emergentes, que recebem ordem e coerência de um justificado conjunto de idéias, valores e crenças, denominado esquemas interpretativos" (Hinings e Greenwood 1989, p. 22).

Para esses autores a organização pode seguir quatro caminhos pelos quais as mudanças ocorrem: o primeiro movimento de mudança é o estágio de inércia, no qual a mudança assume a forma de pequenos ajustes estruturais e não ocorrem quaisquer mudanças que sejam inconsistentes com os significados predominantes na organização. Dessa forma, em face de pressões externas, ocorre um ajustamento

de estrutura, porém os atritos estruturais mais amplos pertencem à lógica dos esquemas interpretativos existentes. O segundo é denominado excursão abortada. Nele a organização move-se em direção a um *design* arquétipo embrionário, que não possui força para romper com o antigo *design* arquétipo, que volta a prevalecer. O terceiro é denominado reorientação ou transformação; pode ser linear, oscilatório e tardio. Neste caminho a organização move-se de um *design* arquétipo para outro. O quarto é chamado de excursões não resolvidas.

Nelas a organização fica sujeita a um conjunto de esquemas interpretativos que competem entre si, sem que um deles se mostre predominante nas estruturas e sistemas, ou seja, competem dois *design* arquétipos embrionários, sem que nenhum venha a prevalecer (Hinings e Greenwood, 1989).

Hinings e Greenwood (1989) propõem quatro modelos alternativos de mudança: refutação, reorientação, colonização e evolução. O primeiro consiste em alteração no *design* arquétipo, decorrente de um distúrbio ambiental, que reverte para a posição anterior, sem alteração nos esquemas interpretativos e subsistemas. No segundo, um distúrbio ambiental afeta o *design* arquétipo e o subsistema, sem contudo afetar os esquemas interpretativos. No terceiro, um distúrbio ambiental leva à mudança no *design* arquétipo, que se espalha tanto para o subsistema como para os esquemas interpretativos. Por fim, no modelo da evolução, um distúrbio ambiental gera alteração nos esquemas interpretativos, que se estende para o *design* arquétipo e para o subsistema.

Segundo Pettigrew, Ferlie e Mckee (1992), a maioria das pesquisas sobre mudança organizacional tem caráter “não-histórico”, “não-processual” e “não-contextual”, tendo por foco de análise um evento isolado ou conjunto de eventos descontínuos, preocupando-se com a complexidade de mudanças restritas mais do que com uma holística e dinâmica análise das variáveis.

Os autores sugerem que os estudos de mudança devem considerar a contínua inter-relação existente do conteúdo, do contexto e do processo, juntamente com a habilidade para regular a relação entre os três. Conteúdo refere-se às áreas sujeitas à transformação. O contexto pode ser subdividido em externo, abrangendo o contexto econômico, político e social, tanto nacional como regional; e o interno abrange a estratégia, estrutura, cultura, processos administrativos e políticos da organização. O processo refere-se às ações, reações e interações dos vários

interessados no processo de mudança, que tem por pano de fundo as histórias e lutas pelo poder dos atores organizacionais.

Kanter, Stein e Jick (1992) identificam três tipos de movimento, forças que provocam mudança, que conduzem a três formas, descritas como mudança na identidade, na coordenação e no controle.

A mudança na identidade está ligada ao relacionamento entre organização e ambiente. Nela a mudança está conectada a forças “macroevolutivas”, vinculadas ao movimento ambiental e às condições da organização para apoiá-lo.

A mudança na coordenação está ligada às partes da organização e ao progresso através do ciclo de vida. Nela mudanças de coordenação envolvem movimentos na ordem interna das partes, ou seja, mudanças “microevolutivas” tipicamente relacionadas ao tamanho e à forma.

Por fim, os movimentos ligados ao exercício da política envolvem mudanças no controle, vinculadas à constante luta pelo poder.

A esses fatores de mudança, em especial no estabelecimento de estratégia, agregam-se outros de natureza cognitiva, delimitados por valores e crenças compartilhados pelos membros da organização, que interferem tanto na percepção da necessidade de mudança como na forma de realizá-la ( Machado-da-Silva; Fonseca; Fernandes, 1998).

Para Kanter, Stein e Jick (1992), as organizações estão em constante movimento, empurradas pela estratégia e puxadas pelo ambiente, de forma que a estabilidade é um momento em que o movimento se mostra tão suave, em decorrência da existência de poucos conflitos e desafios, ao ponto de a superfície aparentar imobilidade. Desta forma, a noção de mudança não deve ser posta como a oposição a algum estado de estabilidade, pois todo fenômeno está sujeito a mudança, ainda que aparente ser estável por natureza (Wilson, 1992). Assim a grande questão posta é a análise dos graus de mudança.

Laughlin (1991) fala de subsistemas, que seria a parte tangível da organização que inclui construções, pessoas, máquinas, finanças e o comportamento e natureza desses elementos; o design arquetipo e os esquemas interpretativos constituem as dimensões organizacionais menos tangíveis, que dão a direção e o significado aos elementos mais tangíveis. Esses elementos estariam em equilíbrio dinâmico, que é alterado por turbulências ambientais que rompem com o

equilíbrio dominante, para atingir em seguida novo estado de equilíbrio, como combinação de 'esquemas interpretativos', 'design arquétipos' e 'subsistemas'.

Para Levy (1986), há diferença entre mudança de primeira e segunda ordem. A primeira consiste em um ajuste natural, decorrente do crescimento ou desenvolvimento, que não altera a essência da organização: cultura, missões, e paradigmas. Suas principais características são: abranger uma ou poucas dimensões, níveis ou comportamentos; ser quantitativa, incremental, reversível, lógica, racional; consistir em desenvolvimento na mesma direção anteriormente prevista; atingir o conteúdo, mantendo-se dentro do antigo modo de pensar e agir, preservando, assim, a visão do mundo ou o paradigma que predomina na organização.

Por sua vez, a mudança de segunda ordem altera a essência da organização, atingindo muitas dimensões, componentes, níveis e todos os aspectos do comportamento: normas, valores, crenças; é qualitativa, revolucionária, irreversível, aparentemente irracional; atinge o contexto, criando nova forma de pensar e agir, alterando a visão de mundo ou paradigma.

Sob este pensar, Bartunek (1984) identifica mudanças de segunda ordem em processo dialético, no qual o antigo e novo esquema interpretativo interagem de forma a alcançar uma síntese. Esta começa em geral como crise que "descongela" o esquema interpretativo dos membros da organização e é aceito por estes. Os líderes têm vital influência sobre a alteração dos esquemas interpretativos, uma vez que eles são responsáveis por legitimar nova perspectiva que venha a surgir.

Greenwood e Hinings (1996), com uma classificação semelhante à de Levy (1986), distinguem entre mudança radical e convergente. A primeira envolve o rompimento com a orientação existente e a transformação da organização (alteração no esquema interpretativo); a segunda consiste no retorno à orientação existente (mantém os valores e idéias centrais). A mudança radical pode ser evolucionária (vagarosa e gradativa) ou revolucionária (rápida e afeta todas as partes da organização de modo simultâneo). Para esses autores, quatro aspectos internos da organização são fundamentais para entender a mudança ou a resistência a mudança (persistência): valores, interesses, dependências de poder e capacidade de ação.

Em outra dimensão, a mudança reativa é aquela que se dá como resposta da organização a algum evento ou pressão externa; e a mudança proativa se antecipa, ocorre como resposta a eventos futuros e também porque determinados líderes acreditam que antecipar-se aos eventos pode ser elemento de vantagem competitiva. Para Nadler e Tushman (1990) a natureza, o alcance e a intensidade da mudança em organizações podem ser analisadas a partir de duas dimensões. A primeira diz respeito à intensidade e ao alcance da mudança, abrangendo mudanças incrementais e estratégicas. Aquelas, também chamadas de primeira ordem, afetam apenas componentes selecionados da organização, com o intuito de aumentar a efetividade, mantendo a armação geral da estratégia, a forma de organizar e os valores existentes. A mudança estratégica, ou de segunda ordem, afeta o sistema organizacional como um todo, redefinindo estruturas, processos, estratégias, pessoas e, em alguns casos, valores.

A segunda dimensão diz respeito ao momento em que a organização responde ao ambiente, abrangendo mudanças reativas e antecipatórias. Aquelas surgem como resposta a um evento externo anterior, que pressiona a organização; estas surgem da tentativa dos administradores de prever como os eventos irão desenrolar-se como forma de obter vantagem competitiva. A combinação dessas duas dimensões dá origem a uma tipologia para descrever a mudança (Quadro 5).

**Quadro 5 : Tipos de mudanças organizacionais**

	Incremental	Estratégica
Proativa	Sintonização	reorientação
Reativa	Adaptação	Recriação

Fonte: NADLER, David A. e Tushman, Michael L.. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. *Calif. Manag.Review*, vol. 32, Winter, p. 77-97.1990. p. 80.

A sintonização e adaptação alteram apenas componentes específicos da organização; entretanto a primeira surge da antecipação de um evento futuro, e a segunda como resposta direta ao ambiente. A reorientação e recriação afetam toda a organização podendo levar a mudanças profundas e complexas, tendentes a alterar os próprios valores organizacionais. A primeira vem em resposta a uma crise, com forte restrição de tempo; a segunda está associada com experiências bem sucedidas e tem o tempo a seu favor, o que permite construir coalizões e capacitar

os indivíduos, para atuarem na nova organização que está surgindo (Andrade Filho. JC, 2000).

Do exposto é possível concluir que durante sua existência, a organização passa por processos contínuos de mudança direcionados a antecipar ou a enfrentar as transformações ocorridas no ambiente; a forma como os administradores percebem as exigências externas pode variar de organização para organização, em função das diferenças existente nos esquemas interpretativos dos dirigentes, que atuam como quadros de referência, determinam o conjunto de ações estratégicas (posicionamento estratégico) que a organização irá realizar para responder às pressões ambientais. Com fulcro nessas considerações, as seções seguintes destinam-se a precisar os conceitos de esquemas interpretativos e de posicionamento estratégico, a partir da literatura especializada.

#### **2.1.4 MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A partir dos anos 90, o Banco Mundial (BIRD) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da integração econômica entre as nações, até mesmo, para a negociação de sua dívida externa e afirma sua presença mundial como financiador de projetos para o setor público e privado, como neste elenco: infra-estrutura, energia, transportes, saneamento, urbanização. (Fonseca, 2001).

A partir dos anos 70, o Banco passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social. Com base na sua reestruturação organizacional, do início de 80, a qual permitiu atuação mais política, no monitoramento do processo de ajustes estruturais junto aos países-membros, como base para implantação do globalismo econômico e comercial. Coube-lhe duplo papel: enquanto FMI, órgão normativo e político que estabelece os códigos de conduta político-econômico, como condição para os créditos aos países, ou empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas (equilíbrio da balança de pagamento); ou enquanto Banco Internacional de Reconstrução e

Desenvolvimento - BIRD ou Banco Mundial, a que cabe financiar a longo prazo projetos específicos, nos diferentes setores econômicos e sociais. Teve maior prestígio junto às outras agências internacionais (ONU), de grande poder no diálogo mundial até os anos 70; seu combate à situação de pobreza passou a ser o carro-chefe (Fonseca, 2001).

Este ideal fundamenta-se nos princípios de igualdade e eficiência, onde a justa distribuição dos benefícios econômicos alcançados se dá mediante a atuação eficiente dos setores públicos e modelos gerenciais modernos com metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações. A partir do pós-guerra, uma nova visão de progresso passou a considerar o aumento de produtividade das populações pobres como a principal estratégia para garantir a sua participação nos benefícios do desenvolvimento. A ênfase conferida ao setor social, década de 60, tem a ver com educação e saúde como condições prévias para a produtividade dessas populações, especialmente em trabalhos por conta própria.

Segundo Saviani (2000), surgem documentos políticos, cujos princípios, diretrizes e prioridades educativas para a concessão de seus créditos guardam estreita vinculação com as políticas gerais de desenvolvimento, que o Banco vem incentivando. O Plano Decenal de Desenvolvimento 1967-1976 diz respeito às diretrizes brasileiras. No que se refere à educação, por exemplo, o Banco conta com informações sistematizadas sobre os fatores determinantes do desempenho educacional, assim como sobre os resultados de experiências na área de gestão, entre outros. Isso lhe permite massa considerável de informações utilizadas no momento da negociação de acordos, influenciando os projetos e até mesmo a agenda do setor financiado, no Brasil, no período 70-90.

No início da década de 70, os dois empréstimos concedidos ao Ministério da Educação colocam a educação sob a ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo. Por isso privilegiam o ensino profissionalizante, especialmente o nível médio, importante para a formação de mão-de-obra qualificada que afeta diretamente a economia.

O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, para assegurar a melhoria e expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. O segundo projeto foi desenvolvido entre 1974 e 1979; teve como finalidade a cooperação técnica das secretarias Estaduais de Educação do Norte e Nordeste, visando ao



desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão para a implantação da reforma educacional brasileira de 1971.

Na década de 70, sob a visão política de caráter mais econômico, o BIRD deslocou a prioridade da educação formal para outras modalidades menos custosas de ensino, como programas à distância, por rádio e televisão. Para concretização destas políticas, foram definidos programas especiais, que relacionavam a educação com trabalho produtivo, buscando oferecer ensino profissionalizante ao aluno carente e a ensinar-lhe a transformar o produto de seu trabalho em renda para si e para suas famílias. Nasceram o apoio às experiências locais que pudessem ser enquadradas como ações educativas de conteúdo não formal (Fonseca,2001).

A educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado. Esta última questão foi considerada como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar pressões massivas por benefícios sociais e econômicos. Estudos MEC/BIRD datam de 1975, até 80, quando surgem projetos de educação primária, cujo atributo maior é a preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola.

Enquanto medida compensatória para “proteger os pobres” durante períodos de ajustamento, ou seja, para aliviar as possíveis tensões sociais decorrentes, a educação primária continuou merecendo a prioridade nos financiamentos do Banco, até mesmo pela capacidade de fomentar a diminuição do número de filhos, imprescindível para a noção de “sustentabilidade” que o Banco incorporou na sua política nos anos 80; daí a introdução do tema nos currículos da educação primária ou de outros programas de treinamento vocacional da mulher. O aumento populacional gera pressões por benefícios sociais, consideradas como “geradoras de desestabilização econômica e social entre os países mais pobres e de pressão inflacionária nos países centrais.” (Clausen,1981:19).

Segundo Fonseca, outro discurso referiu-se, especificamente, às questões populacional e da mulher, como os dois principais pilares do desenvolvimento sustentável. Afirmava ele que o crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto, interfere na qualidade de vida do mundo ocidental. De

outra forma, a diminuição de taxas de natalidade constitui o principal fator para a melhoria da saúde feminina e da situação econômica familiar. Por último, referiu-se à necessidade de preparar a mulher para sua inserção no mundo produtivo, como uma das exigências para a sustentabilidade mundial (Conable, 1986).

A seqüência dos projetos de 80-95 mostra a consonância com a evolução das políticas do Banco, que incorporou um modelo de financiamento denominado crédito de base política, promovendo políticas de ajuste estrutural entre os países mais afetados pelo desequilíbrio econômico. Estas políticas, ainda em vigência, incluem a redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado. Daí o surgimento das reformas educacionais nas diferentes modalidades de ensino, através de duas estratégias fundamentais.

A primeira, a prioridade do ensino público deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação, com recomendações a privatização dos níveis mais elevados de ensino, principalmente o superior.

A segunda estratégia direciona a prioridade dos empresários para uma cesta de insumos educacionais, que se mostraram determinante para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda. Assim bibliotecas, material instrucional e manuais são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. Distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização, deverão ser privilegiados pelos projetos por entender que, no âmbito docente, o que ainda conta é certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres (BIRD, 1995:50-51)

Outras variáveis, como número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino, são desconsideradas como fatores diretos de aprendizagem, mas são enfatizadas como importantes meios de "recuperação de estudos". Recomenda-se, pois, o uso mais racional destes insumos no âmbito do ensino público, com vistas à diminuição de despesas. A inserção do BIRD na administração pública brasileira está sob a ótica de estratégias gerais de desenvolvimento, especialmente em época de ajuste, abrangendo aspectos mais políticos da educação, como qualidade,

currículo, reforma educacional, entre outros. No caso do Banco Mundial, verifica-se que sua importância política cresceu junto ao setor educacional nos anos 90, pela atuação central na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizadas na Tailândia em 1990. Com a participação de organismos transnacionais como BIRD, PNUD, UNICEF, UNESCO, a magnitude do evento evidenciou-se pela participação de 155 nações e 150 entidades não governamentais. Em face de tal representação, o Banco declarou-se como principal coordenador da cooperação técnica internacional em educação (Fonseca, 1992).

A Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate, congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia, resultando duas diretrizes nos documentos a par da fixação de metas humanitárias, como a universalização, com qualidade e igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos: a primeira enfatiza o nível primário de ensino; a segunda indica a importância da escolaridade da mulher para a sua participação crescente no mercado de trabalho; tais recomendações foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro para a educação.

Ao que se pode perceber na análise documental, a preocupação com a população feminina resume-se na sua inserção nas atividades produtivas, via preparação escolar rápida e de baixo custo, o que não permitirá à mulher aspirar mais que a trabalhos no setor informal e em zonas rurais, tendo em vista a crise de empregos durante os processos de ajuste, aos quais o Banco tem submetido os países, com intenção única de retorno econômico, principal indicador da qualidade da educação (Fonseca, 1992).

Assim a universalização da oferta educacional foi reduzida ao nível primário de ensino e os níveis subseqüentes deverão ser dimensionados seletivamente, como também a transferência gradativa de seus serviços para o setor privado, especialmente no nível superior de ensino, o que chama a atenção para "educação para todos" e "seletividade", como princípios antagônicos.

Para Fonseca, os resultados educacionais, institucionais e financeiros, decorrentes da cooperação técnica do BIRD, na forma de co-financiamento, podem ser visto como processo complicado do ponto de vista administrativo e ineficaz quanto aos resultados educacionais. Embora os acordos possam gerar mudanças

estruturais, algumas ações de cooperação técnica constituíram mais um reforço ao funcionamento rotineiro do processo educacional, do que propriamente uma mudança qualitativa da estrutura educacional, pois o modelo de créditos do Banco é voltado para a área econômica e não sofreu adaptações necessárias para atender às especificidades do setor social, tanto dos modelos gerenciais e de financiamento quanto ao desenho dos projetos.

Esta cooperação vem se tornando um processo contínuo, no qual a decisão de futuros acordos é assegurada, como item componente (financiável), no interior dos próprios projetos. Os empréstimos internacionais implicam condições ao setor financiado, reduzindo-se à forma interveniente na condução da política social. Nesta proposta, os princípios de equidade e de justiça social, no que tange ao acesso aos benefícios públicos, são submetidos à moldura da recuperação de custos, o que justifica a parcimônia na definição do limite de educação e de saúde para os pobres, a qual vem camuflada por princípios humanitários, como a “Declaração de Educação para todos”, por exemplo.

Outra questão é a “limitação das propostas internacionais por critérios gerenciais e de eficiência, o que submete a educação brasileira a uma racionalidade exógena, na qual se busca medir os benefícios individuais e sociais da educação de acordo com a visão economicista de bancos internacionais” Fonseca (1992, p.62).

Nesta ótica, a quantidade e a qualidade da educação para os países são definidas na justa medida do modelo global, isto é, na qual a participação do modelo local não se faz presente. Com o setor educacional delimitado, intensifica-se sua dependência, em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento.

O que se quer alertar não é que o processo de descentralização seja prejudicial para a sociedade brasileira, muito pelo contrário; como se falou anteriormente, ele constitui avanço em termos democráticos, que caracteriza um Estado federativo. Se tivermos uma sociedade forte e participativa em prol de um modelo descentralizado de gestão, que una as diferentes instâncias governamentais e a sociedade, sem favorecimento de interesses individuais, poderemos avançar no campo das políticas públicas.

A grande preocupação é que o processo de descentralização segue um receituário neoliberal que, em países como o nosso, totalmente heterogêneo em termos de desigualdades regionais, poderá ocasionar a privatização dos serviços públicos. Quanto mais o Estado descentraliza suas ações, mais se criam condições para o processo de privatização.

A consequência disso tudo é um processo de redefinição dos papéis do que seria um serviço público produzido antes pelo Estado e agora passando para as mãos da iniciativa privada. As políticas públicas decorrentes do Estado, mesmo praticando ou não essa ação, estão associadas ao atendimento de todos os cidadãos sem discriminação, os serviços tem que estão ao alcance de todos, em favor do bem estar coletivo.

Pelo contrário na iniciativa privada, o que era considerado público poderá se tornar cada vez mais privado, e só poderá ter acesso a esse serviço quem tem condições de pagar um preço estipulado pelo mercado, que não está nem um pouco comprometido com a satisfação da coletividade. Muito pelo contrário, a missão das empresas privadas é o lucro acima de qualquer coisa.

Como também foi visto, isso não significa que o nosso Estado é eficiente no atendimento dos serviços públicos. Sabe-se, na verdade, que nunca tivemos um verdadeiro “Estado do bem-estar”, e sim um Estado paternalista, voltado para os interesses de uma minoria. Porém o que se pode observar é que essa tendência se agrava de forma mais acentuada, quando essas políticas passam a ser produzidas pela iniciativa privada.

Para que isso não aconteça, é preciso que a sociedade reivindique uma reconfiguração dos serviços públicos e das organizações públicas de forma a atender um verdadeiro processo de descentralização, onde todos os atores sociais estão comprometidos com a melhoria dos serviços públicos no país.

Nesse sentido, para que ocorra uma descentralização, que favoreça a maioria dos cidadãos brasileiros, aposta-se numa mudança de classe hegemônica e de valores em torno de uma economia solidária, que parte da concepção de sociedade segundo a qual as atividades econômicas são regularmente permeadas pelo social. É a partir de associações de cooperativas e de consórcios entre os municípios, que se pode chegar a uma distribuição menos desigual dos serviços públicos no Brasil.

### **2.1.5 MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO NACIONAIS E SEUS REFLEXOS NO PARANÁ**

“Aprender para a vida”, esta é a filosofia básica da reforma do ensino médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implantando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo que o ensino médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma. Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. O ensino médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso (Folha de São Paulo, 19/08/99)

Se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar. Sabe-se mundialmente que há descompasso entre o conteúdo ensinado e o conteúdo aprendido, a escola não dá e não dará conta de prever um conhecimento que esteja em permanente sintonia com as constantes transformações tecnológicas. A resposta da comissão internacional de educação da UNESCO aponta um caminho: desenvolver competências e habilidades para que o aluno possa continuar aprendendo ao longo da vida, para ser um indivíduo com personalidade própria e ao mesmo tempo coletivo, solidário, tolerante e que seja flexível em face das mudanças. A educação brasileira passa por transformações decorrentes de nova ordem legislativa, que impõe obrigações às instituições de ensino médio, entre as quais se podem destacar aquelas vinculadas ao impacto da tecnologia da informação, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, (Parecer CNE/CEB Nº15/98), bem como a progressiva integração curricular e institucional das várias modalidades da etapa de escolaridade média e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes, (Lei Nº 9394/96 – LDB). Esse processo de reforma busca agora uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatória, agregada aos ideais do humanismo e da diversidade.

A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por investimentos das escolas como lugares de formação, levando à grande mobilidade e flexibilidade, opondo-se a inércia burocrática e administrativa caracterizada até então.

Segundo Nóvoa (1992), a partir dos anos 80, com a evolução dos Sistemas Educativos constitui-se, sem dúvida, de maior significância, o início da concepção da escola como organização. Este fenómeno justifica-se desde as questões técnicas e políticas, p. ex: pela dificuldades de gerir sistemas de grandes dimensões ou a necessidade de fazer render recursos cada vez mais escassos, até os movimentos científicos e pedagógicos, p. ex: a escola construída como objeto de análise e desenvolvimento de uma pedagogia centrada na escola, visto no Quadro 6:

**Quadro 6: Razões da Evolução dos Sistemas Educativos**

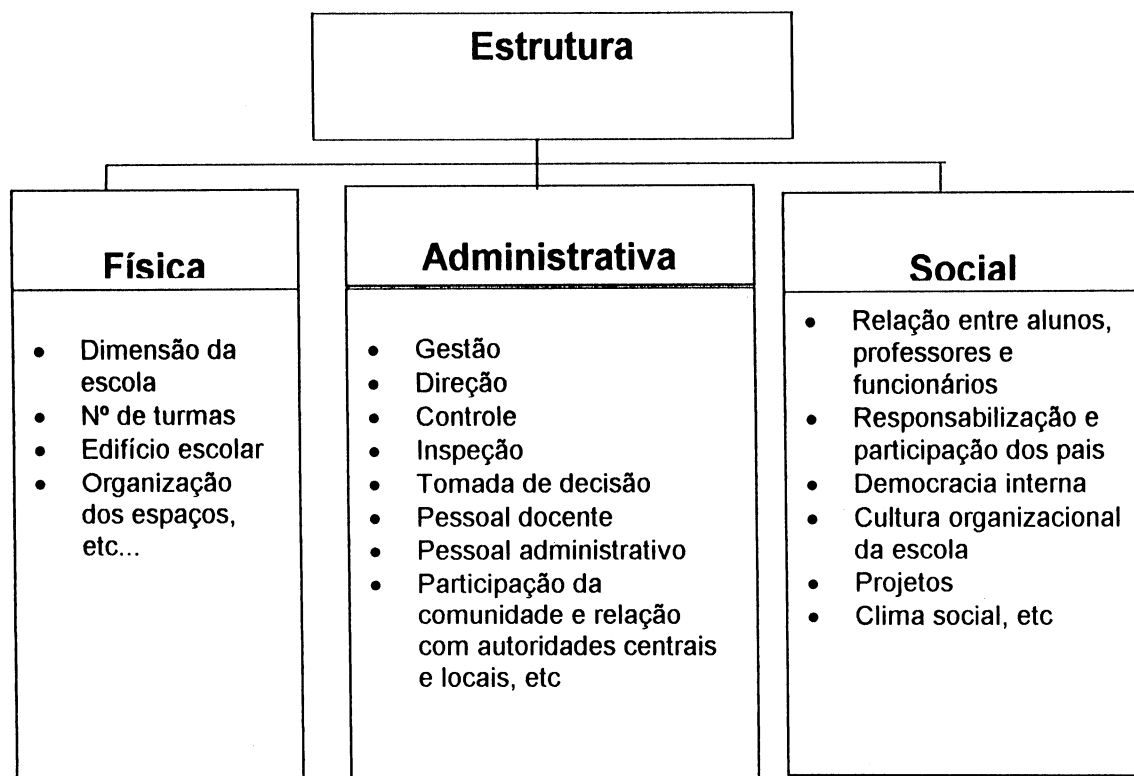
<b>Por questões técnicas e política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de gerir sistemas de grande dimensão;</li> <li>• Rentabilizar recursos escassos</li> </ul>
<b>Por movimentos científicos e pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da escola como objeto de análise;</li> <li>• Pedagogia centrada na escola</li> </ul>
<b>Por medidas de ordem profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nova carreira docente</li> <li>• Formação contínua</li> </ul>
<b>Maior participação comunitária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participação comunitária</li> </ul>
<b>Autonomia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrativa</li> <li>• Financeira</li> <li>• Pedagógica</li> </ul>

Adaptado de Nóvoa (1992).

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos (Nóvoa, 1992).

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

**Figura 1: Do funcionamento de uma organização escolar**



Fonte: Elaborado com base em Nóvoa (1992).

Pela gestão democrática que caracterizou a primeira etapa das reformas no início dos anos 80 com a descentralização<sup>2</sup> e a desconcentração<sup>3</sup>, estabelecendo o regime de colaboração de estados e municípios, culminando com a segunda etapa das reformas, no início dos anos 90, (Lei Nº 9394/96 – LDB), que dá às escolas liberdade e responsabilidade para elaborar a proposta pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (arts 12 e 13), plano de trabalho (art.13), projeto pedagógico (art.14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (art. 13). Portanto compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse

<sup>2</sup> Descentralização é a política de transferência dos encargos e recursos educacionais de um nível de governo para outro, por exemplo: do estado aos municípios, ou do município a um local se for o caso.

<sup>3</sup> Desconcentração é a política de transferência dos encargos e recursos educacionais de um nível central ao nível de prestação de serviços, por exemplo: da Secretaria da Educação às suas escolas.



caminho que vai sendo construído o planejamento participativo e as estratégias de ação da escola.” (Veiga, 1999, p.12).

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve aplicar-se, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especialmente no mundo das ocupações. Em decorrência, a escola média deverá ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, através de um projeto político pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações.

“A Constituição Federal Brasileira estabelece que é dever do Estado garantir a *progressiva universalização do ensino médio gratuito*. Essa é a redação dada ao inciso II do artigo 208 pela Emenda Constitucional Nº14/96”. (Silva, 1999, p.105).

O texto original da Constituição de 1988 em lugar de “universalização” preconiza a “extensão da obrigatoriedade” o que resulta na redução da força imperativa da norma constitucional. (Chieco,1999), reforçando o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo.

Desde 1988, portanto, pela sua Constituição, o Brasil tinha ensino fundamental e ensino médio, sem qualquer outra especificação quanto a objetivos, currículos, duração, idade etc. Na prática, porém, até 1996, desde 1971 com a Lei Nº5.692, continuou-se adotando as denominações ensino de primeiro e ensino de segundo grau. No fim das contas, com a nova Lei 9394/96, foram mantidos os parâmetros de duração e idade. Duração de oito anos para o ensino fundamental e três para o médio. Segundo Silva (1999), busca-se, entretanto, com essa nova Lei e regulamentações subsequentes (decretos, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE e medidas do Ministério da Educação e do Desporto MEC), uma significativa atualização dos objetivos e das diretrizes curriculares em consonância com os novos tempos e com as exigências do mundo atual.

Neste novo quadro legal há dois níveis de educação escolar: a educação básica<sup>4</sup> e a educação superior. O ensino médio, portanto, embora tenha deixado de

---

<sup>4</sup> Integram como novo conceito de educação básica, a educação infantil, a educação fundamental e o ensino médio (Chieco,1999).

ser obrigatório, passa a construir etapa final da educação básica, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art.22 da LDB). Caracterizam-se as quatro dimensões essenciais da formação da criança e do adolescente, objeto da ação da educação básica: a pessoa humana, o cidadão, o trabalhador e o indivíduo preparado para estudos posteriores.

O ensino médio, que já foi 2º grau, secundário ou colegial, tem convivido com problemas persistentes, desde a vigência da legislação anterior, no que se refere à sua múltipla função social, na dual oposição do real, do legislado. A repetência maciça e acumulada no ensino fundamental e no ensino médio, têm sido combatida de maneira consistente. Se mantida, deve produzir um novo e justo quadro de distribuição dos alunos em relação à idade e série/nível de ensino. A repetência associada a problemas socioeconômicos é, em grande parte, responsável por outra grave fratura da nossa educação escolar, que é a evasão. Observa-se no Quadro 7 abaixo:

**Quadro 7 : Repetência e Evasão no Ensino Médio - 1982/1992**

	Em 1982	Em 1992
<b>Repetência</b>	<b>28%</b>	<b>32%</b>
<b>Evasão</b>	<b>8%</b>	<b>6%</b>
<b>Perda Social</b>	<b>36%</b>	<b>38%</b>

Fonte: IBGE – Anuário Estatístico do Brasil/96. ( SILVA, Brito da. **A Educação Básica Pós-LDB.** p.105 -115.1999.p.107)

Uma coisa é certa: na sociedade democrática que estamos construindo, o modelo educacional vigente, na relação entre médio e superior, precisa ser repensado e globalmente reformulado. No fundo, a questão central do ensino médio é a definição da sua função social, dos seus objetivos e da conseqüente concepção curricular adotada.

A LDB, neste sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva. A LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua base

comum, (Parecer CNE/CEB Nº15/98). Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade, e que identificamos como fator econômico, não é menos importante.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Como se observa, a questão quantitativa de atendimento a toda a população na idade própria não depende somente da lei. É uma questão, sobretudo de política e de recursos públicos financeiros, materiais e humanos. É diferente do ensino fundamental que conta com recursos como salário-educação e com 15 a 25% constitucionalmente vinculados a educação, o ensino médio não conta com recursos específicos. Há, porém para agravar o quadro, a questão qualitativa, que pode ser desmembrada em várias vertentes. Ensino médio como a denominação indica, esta no meio do percurso escolar.

Segundo Kuenzer<sup>5</sup>, (2000) compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo-se o discurso lacunar para que as intencionalidades decorrentes dos interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim possa-se exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. “Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira através do discurso científico”, como quer Dejours (1999, p. 135), é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são estes acertos.

O Ministério de Educação e do Desporto, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou o Projeto de Reforma do Ensino Médio, como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da Educação.

---

<sup>5</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Setor de Educação - UFPR

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem, em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, revolução do conhecimento e a expansão da rede pública de qualidade, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam este nível de ensino. Propõe-se no nível do Ensino Médio, a formação geral em oposição à formação específica, o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, de criar, de formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCNEM, 1999).

São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LEI 9394/96. Este trabalho tem também por base os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LEI 9394/96 e suas portarias e pareceres, para discutir as mudanças estratégicas que estão ocorrendo nas escolas de ensino médio com base na influência de natureza cognitiva e da natureza institucional. Assim se discute, em primeiro lugar, a proposta curricular do ensino médio, oriundas na LDB/96; a seguir, a evolução do ensino médio no Brasil; em continuidade, recordamos a definição de estratégia como elemento de cognição, sua implicação na educação em face das questões de interdisciplinaridade, e a formação dos corpos docente e técnico-administrativo das escolas. Finalmente procura-se mostrar o inter relacionamento de esquemas interpretativos e contexto institucional, tais fatos servirão de base para estabelecer considerações teóricas de mudança organizacional, em que se consideram tanto aspectos de natureza cognitiva quanto de natureza institucional (PCNEM, 1999).

Se, é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade, e que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do país.

É possível concluir que parte dos grupos sociais, até então excluídos, tenha

tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do ensino fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada "Revolução do Conhecimento", alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais e a expansão crescente da rede pública que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional.

Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, em perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Estruturação do conhecimento por áreas: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas têm como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva perspectiva de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade na perspectiva escolar não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender determinado fenômeno, a partir de diferentes pontos de vista.

A reforma curricular do Ensino Médio prevê a organização do conhecimento escolar em três grandes áreas: (a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais fonológicas, gráficas etc. (b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; a aprendizagem nesta área indica a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos para explicar o funcionamento do mundo, planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade. (c) Ciências Humanas e suas Tecnologias, como

campo de excelência das contextualizações; os conhecimentos da área devem propiciar a integração dos conhecimentos organizados nas outras áreas, na medida em que permitem ser referidos à cultura.

É através dessa contextualização que se desenvolvem os valores e atitudes necessários à significação das linguagens, das ciências e das tecnologias; sem os valores e atitudes, que se constroem na articulação entre o cognitivo e o sócioafetivo, tais conhecimentos tornam-se mecânicos e autônomos, ficando desprovidos de identidade e de sentido. É a identidade e o sentido dos conhecimentos, social e culturalmente referidos, que nos permite construir uma ética que oriente o pensar e o agir a partir deles, inteirando-se de significado num projeto histórico de caráter humanista comprometido com a desalienação do homem.

De acordo com a LDB/96, o ensino médio é visto como complementação e aprofundamento do ensino fundamental, provendo um saber voltado para a cidadania e não prerrogativa de especialistas, envolvendo o estudante ativamente em seu aprendizado e possibilitando que ele desenvolva uma visão de mundo atualizada.

Metodologicamente, a nova proposta de ensino médio partilha com o ensino fundamental de uma abordagem interdisciplinar das áreas do conhecimento, bem como explicita a necessidade de aprofundamento dos saberes disciplinares.

As organizações públicas de ensino médio do Estado estão inseridas em ambiente institucional, convivendo com os modelos burocráticos e políticos influenciados pela tradição histórico-cultural brasileira; dessa forma, ao contextualizar as escolas de ensino médio, entendemos algumas características de seu processo decisório e de sua resistência à mudança.

A qualificação insuficiente do corpo docente desestrutura a base pedagógica sólida e seus valores acadêmicos fortalecidos, para serem respeitados e seguidos, dando margens ao clientelismo, corporativismo e politicagem.

Já no que concerne ao corpo técnico-administrativo, a baixa profissionalização, tem reflexo na consciência de que atividade-meio existe em função de atividade-fim, e ignoram as necessidades de eficiência e eficácia que orientam o processo de tomada de decisão e o exercício da atividade-meio.

Portanto mudanças internas nas atividades de ensino e administrativas deixam de ser significativas, à medida que não sofrem pressões coercitivas.

A idéia de rede de significações traz diversas implicações para a educação, em particular o enfoque interdisciplinar. Em virtude disso, ao perceber-se a abertura na composição do significado de qualquer tema, trazida pela analogia do conhecimento como rede de significações, "não parece ter qualquer sentido a exigência de linearidade, a rigidez na fixação de pré-requisitos ou a existência de percursos proibidos entre os nós da rede cognitiva", conseqüências da visão estritamente disciplinar e estanque do conhecimento.

Nessa visão de mundo, paradigmas e esquemas interpretativos são específicos de cada organização, base da estratégia; interferem em sua formulação por meio dos vieses, além de outros fatores de decisão como o acaso e de natureza política. Assim por mais que exista pressão no sentido da homogeneização da estrutura e da ação organizacional dentro de um nicho, sempre haverá diversidade, em virtude da especificidade dos esquemas interpretativos (Machado-da-Silva e Fonseca).

Os profissionais necessitam estar atentos às mudanças que estão ocorrendo no ambiente interno e externo da organização; procurar atualizar-se e analisar as novas tendências e técnicas que venham a surgir, verificando a sua aplicabilidade nas organizações, onde trabalham; portanto, a formulação e implantação de mudanças organizacionais, em educação, ultrapassam o clássico esquema de escolha racional; além das demandas ambientais técnicas, há de se considerar a influência de outros fatores, como a cognição e as fontes externas de normatização e de legitimação.

Todo e qualquer pessimismo leva à apatia e desinteresse sobre o trabalho escolar e em nada contribui para promover e provocar situações que impulsionem a dinâmica escolar.

A integração de conhecimentos pode criar as condições necessárias para propor uma forma de organizar o currículo, trabalhando na perspectiva interdisciplinar e contextualizada; pressupõe-se que toda a aprendizagem significativa implica uma relação sujeito para objeto e, para que esta se concretize, é necessário que sejam dadas as condições que os dois pólos do processo interajam.

É importante ressaltar que a alteração na política governamental para a educação média é estrutural; afetam as modalidades de Instituições de Ensino Médio existente, o processo para sua criação e as exigências para sua manutenção, como demonstram os quadros acima. Para melhor entendermos tal contexto, é importante olhar para as políticas direcionadas do Estado do Paraná. Este está executando por meio de um contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – o *Programa Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná* – PROEM. A política educacional da Secretaria de Estado do Paraná expostas no Plano ABC – alunos permanecendo com êxito na escola, bons professores atuando com competência e comunidade participativa. Desta forma, contempla ações efetivas para reorganizar o ensino público em três perspectivas básicas: eficiência, eficácia e equidade ( Lück, Freitas, Girling e Keith, 1998).

O PROEM tem por objetivo aprofundar e consolidar as aprendizagens do Ensino fundamental, proporcionando preparação básica para a cidadania e para o mundo do trabalho, incluindo o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da formação ética. (SEED – PR, 1998).

Em conformidade com ofícios emanados da SEED-PR para as instituições de ensino médio, a estrutura do PROEM abrange três subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional. Neste último destaca-se o esforço para a melhoria e o aperfeiçoamento do processo de gestão do sistema educacional, especialmente para a modernização das práticas decisórias. As principais ações deste subprograma visam a assegurar a sustentabilidade da melhoria da qualidade do Ensino Médio e da modernização da Educação Profissional, preconizando o fortalecimento da capacidade de planejamento estratégico da Secretaria de Estado da Educação, com base na implementação de sistemas permanentes de informações gerenciais, de atualização dos currículos e de avaliação do desempenho dos alunos, professores e escolas. (Lück, Heloísa. 1998).

Na linha dessa premissa, a estratégia é subsidiar o fazer pedagógico dos professores, em especial dos gestores escolares, nesta fase preparatória para a implementação das novas diretrizes, na convicção de que o currículo isoladamente não responde à totalidade das necessidades presentes no universo do cotidiano



escolar; com todos os desafios postos pela nova LDB e pela reforma do ensino médio ( Lück, Freitas, Girling e Keith, 1998).

De um lado, há melhorias institucionais, que atingem instalações físicas e recursos materiais e humanos, tornando as escolas e organizações educacionais mais adequadas para o desempenho dos papéis que lhes cabem. De outro, há melhorias nas condições de atendimento às novas gerações, traduzidas por adequação nos currículos e nos recursos para seu desenvolvimento, em nível tal que provoquem ganhos substanciais na aprendizagem dos estudantes. Um novo perfil de sociedade e de profissionais está se delineando como consequência desse impacto da tecnologia da informação que atinge a todos nós. Citado por Guiomar Namó de Mello, no Parecer do CNE sobre Diretrizes Curriculares para Ensino Médio, que “se não entrarmos na era do conhecimento e da digitalidade, perderemos o compasso do mundo moderno”.

O MEC tem priorizado, ao formular políticas para a educação, aquelas que agregam às melhorias institucionais o incremento na qualidade da formação do aluno. Este é o caso do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. O ProInfo é um grande esforço desenvolvido pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância, em parceria com governos estaduais e municipais, destinado a introduzir as tecnologias de informática e telecomunicações – telemática – na escola pública. Este Programa representa um marco de acesso às modernas tecnologias: em sua primeira etapa, instalará 105 mil microcomputadores em escolas e Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE, que são centros de excelência em capacitação de professores e técnicos, além de pontos de suporte técnico-pedagógico às escolas. A formação de professores, particularmente em serviço e continuada, tem sido uma das maiores preocupações da Secretaria de Educação a Distância, em três de seus principais programas, o ProInfo, a TV Escola e o ROFORMAÇÃO. Os produtos desta coleção destinam-se a ajudar os educadores a se apropriarem das novas tecnologias, tornando-os, assim, preparados para ajudarem aos estudantes a participar de transformações sociais que levem os seres humanos a uma vida de desenvolvimento auto-sustentável, fundada no uso ético dos avanços tecnológicos da humanidade.

A compreensão desse novo contexto ambiental e dos seus reflexos passa pela análise do modo como os membros da organização percebem e interpretam

essas pressões isomórficas coercitivas, decorrentes da alteração legislativa, de forma a transformá-las em ações estratégicas, que afetam o processo de construção do próprio ambiente por parte da organização. Ganha relevo no novo cenário educacional brasileiro o papel de cada escola na identificação dos seus próprios problemas, na definição de proposta pedagógica autêntica e autônoma.

Segundo Azanha, (1997), é a oportunidade para: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais, para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil. Significa que temos longo e árduo caminho a percorrer. E essa é tarefa intransferível de cada escola e de cada comunidade. E desse caminho deve ser removida a pedra, de forma que a escola média brasileira deixe de ser um obstáculo e passe a ser passagem livre e segura para uma sociedade democrática.

A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, nas quais a capacidade de aprender é decisiva. A LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua base comum (Parecer CNE/CEB Nº15/98).

#### **2.1.6. MUDANÇAS DAS ESTRUTURAS CURRICULARES**

A estrutura conceptual e metodológica do formato curricular é assumida conforme o Curso. "Currículo é a estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações, que são a matéria do ensino e a dimensão substantiva do currículo" (Fischer,2001).

O currículo tem estrutura profunda e estrutura de superfície. A integração do currículo está na dimensão sintática da matéria do ensino, como estratégias de investigação e difusão, suscitando as tensões entre a teoria e a prática, nas diversas especificações e aplicações das áreas de conhecimento. A construção do conhecimento, a produção derivada e sua utilização social são processos organicamente articulados e interdependentes (Dèry, 1999).

Com a competição nas organizações escolares, que respondem aos imperativos da qualidade, tanto quanto qualquer outra organização, os estudos

sobre currículo, no momento em que estas organizações sofrem profundas transformações, são revigorados (Doll, 1997; Sacristan, 1999).

Segundo Fischer (2001), manter e redefinir valores organizacionais dentro de um cenário de mercado, internacionalização de ensino, revolução digital e individualismo exarcebado, é tão difícil quanto necessário. A questão é concentrar tal contexto no currículo. Durante anos, os currículos foram pensados sob os princípios tayloristas, onde a racionalidade técnica e a efficientização presidem a construção de currículos como linhas de montagem, cujas unidades operativas são as disciplinas, a fim de aumentar a produtividade.

O fluxograma curricular é moldado de forma seqüencial, com pré-requisitos formais e rígidos onde as disciplinas se articulam verticalmente sob a lógica funcionalista, herança do consenso ortodoxo ou legitimados pelo modernismo do século passado. Nos anos 50, foram adotados no Brasil, currículos exportados, de escolas americanas (Michigan State e Southern California), que influenciaram nosso ensino e se mantêm vigentes até nos nossos dias (Fischer, 2001).

“No momento, o ensino volta com toda a força ao centro das atenções. Só que não estamos mais reproduzindo modelos. O que se observa nas escolas brasileiras é um aglomerado de posturas e tendências, que vão do conservadorismo de conteúdos e modos tradicionais de ensinar à reedição do radicalismo crítico, mais ou menos articuladas com a tecnificação do ensino digital e a nova estética, ou o uso de recursos estéticos como inspiradores da aprendizagem” (FISCHER, 2001).

Apostando-se na agilidade das mudanças, para vencer a inércia ortodoxa, e consistência para enfrentar a massificação, é necessário simplificar as propostas curriculares, revertendo a fragmentação e incentivando a criação de uma comunidade dos que aprendem ao ensinar e dos que ensinam ao aprender.

A compreensão desse novo contexto ambiental e dos seus reflexos passa pela análise do modo como os membros da organização percebem e interpretam essas pressões isomórficas coercitivas, decorrentes da alteração legislativa, de forma a transformá-las em ações estratégicas, que afetam o processo de construção do próprio ambiente por parte da organização.

## 2.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS

Os esquemas interpretativos são fundamentais para a compreensão das mudanças organizacionais realizadas em face das pressões externas, pois eles atuam como mediadores entre o ambiente e as organizações. A origem do conceito de esquemas interpretativos, tal como transposto para o estudo das organizações, está na teoria da estruturação de Giddens (1989), para a qual o domínio do estudo das ciências sociais são as práticas sociais ordenadas na espaciotemporalidade e continuamente recriadas pelas expressões dos atores sociais. Essa teoria analisa a continuidade e a transformação das estruturas e o modo como os sistemas sociais são produzidos e reproduzidos pelas crenças dos atores sociais com relação às suas ações e às de outros (Giddens, 1989). Os pontos fundamentais da teoria da estruturação são os conceitos de estrutura, sistema e dualidade na estrutura.

Estrutura<sup>6</sup> refere-se "...às propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e espaço, e que lhes emprestam uma forma sistêmica" (Giddens 1989, p. 13). A estrutura compõe-se de regras e recursos. As regras podem advir tanto de instituições legais como de ideologias; os recursos podem ser autoritários e alocativos. Os primeiros derivam da capacidade de tirar proveito das atividades dos seres humanos, os segundos estão ligados à natureza e a artefatos físicos (Andrade Filho. JC, 2000).

Sistemas consistem no conjunto de relações sociais padronizadas ao longo da espaciotemporalidade, reproduzidas entre os atores sociais e organizadas como práticas sociais regulares. A dualidade está em que a estrutura é ao mesmo tempo meio e resultado da conduta que ela organiza, de forma que as propriedades estruturais, ao mesmo tempo que dependem da ação para existir, são responsáveis pela produção e reprodução dessa ação. A dualidade da estrutura, como conceituada por Giddens (1989), é a principal responsável pela reprodução social no tempo e no espaço.

A relação entre as principais dimensões dessa dualidade, isto é, a capacidade cognoscitiva dos agentes e as características estruturais, é explicada pelas

---

<sup>6</sup> "conjunto de relações de transformação, organizadas como propriedades de sistemas sociais" (Giddens 1989, p. 20).

modalidades de estruturação, que apóiam a reprodução dos sistemas de interação, reconstituindo as suas propriedades estruturais. Uma dessas modalidades são os esquemas interpretativos, que se ligam à capacidade do ser humano de monitorar suas ações às de outros e o próprio processo de monitoração. Os esquemas interpretativos podem ser entendidos como “os modos de tipificação incorporados aos estoques de conhecimento dos atores, aplicados reflexivamente na sustentação da comunicação” (Giddens 1989, p. 26). Assim, no nível de análise da sociedade, os esquemas interpretativos traduzem os significados presentes na estrutura, para que eles possam ser comunicados em processo de interação (Giddens, 1989).

Ranson, Hinings e Greenwood (1980) entendem que os esquemas interpretativos determinam a forma como os membros da organização conhecem e entendem o mundo organizacional. Eles provêem significado e coerência à estrutura e *design* organizacional (Cooper et. al. 1996). Os esquemas interpretativos expressam províncias de significados e são compostos por valores e interesses que, de forma articulada, são responsáveis pela implementação da estratégia. Eles determinam a forma como a organização deve proceder diante de uma situação estranha ou inesperada (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

Para Machado-da-Silva e Fonseca (1993), os esquemas interpretativos resultam “... da elaboração e arquivamento mental de percepções de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, de comportamentos e eventos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações” (Machado-da-Silva e Fonseca 1993, p. 151).

Os esquemas interpretativos, segundo Laughlin (1991), podem ser divididos em diferentes níveis de abstração e centralidade, apesar de esses níveis nem sempre serem certos e definidos. O autor exemplifica essa afirmação com base no modelo de Levy (1986), no qual os esquemas interpretativos estariam divididos em quatro níveis (apesar de o autor não fazer essa divisão de modo explícito): a) os processos centrais, que constituem os *design* arquétipos; b) a cultura que se refere às crenças, valores e normas; c) a missão que se refere às propostas e amplos programas que direcionam a ação; e d) o paradigma que apóia e dá direção aos outros níveis. Neste estudo os esquemas interpretativos serão considerados no nível da cultura.

Cultura como variável e metáfora. "A cultura como 'metáfora-raiz' a realidade social é vista como subjetiva e ressalta-se o determinismo em relação à natureza humana. Por outro lado, cultura como variável considera a realidade social como objetiva e ressalta o voluntarismo na natureza humana."(Smircich 1983).

Os esquemas interpretativos são compostos por um conjunto de valores e crenças compartilhados pelos membros da organização; operam dando ordem e coerência às estruturas e sistemas de uma organização ( Hinings e Greenwood, 1989; Machado-da-Silva, Fonseca, Fernandes, 1998). Eles definem de modo amplo as propostas ou a missão da organização, os princípios organizacionais apropriados e os critérios de avaliação de desempenho (Hinings e Greenwood, 1989).

Ponderadas essas considerações, neste trabalho os esquemas interpretativos serão abordados a partir de seus componentes fundamentais: os valores e as crenças.

Segundo Boudon e Bourricaud (1993), os sociólogos clássicos consideram os valores de um ponto de vista realista e absolutista, com o intuito de explicar a constância e coerência de certos comportamentos. Essa perspectiva pode ser substituída por uma visão interacionista, em que valores são considerados como preferências coletivas, que aparecem num contexto institucional e que contribuem para sua regulação. Nessa perspectiva os valores não são princípios evidentes, uma vez que se formam através de discussões, conflitos, acordos entre uma pluralidade de atores e atuam em composição.

Para Lalande (1996), conceito de valor pode ser utilizado tanto em um sentido abstrato (ter valor) como concreto (ser valor). Subjetivamente o valor consiste em uma característica das coisas, que as faz mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou grupo. Objetivamente consiste na característica das coisas, que as faz merecer mais ou menos estima, ou satisfazer certo fim.

Valor designa "os padrões culturais compartilhados, através dos quais se pode comparar e julgar a relação - moral, estética ou cognitiva - dos objetos de atitudes desejos e necessidades" (Fundação Getúlio Vargas, 1986 p. 1288). Os valores designam padrões amplos que, em contato com a realidade, podem dar origem a normas institucionalizadas que influenciam a seleção dos modos, meios e fins da ação (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

Hinings et. al. (1996) ressaltam que o conceito de valor vem sendo utilizado em vários trabalhos sobre organizações, apesar de algumas teorias indicarem que sua natureza é diferenciada e ambígua, em especial porque “permite reconhecer, enfatizar e levar em consideração assuntos ligados à multiplicidade e variedade das preferências sobre comportamentos e estados finais em uma organização” (Hinings et. al. 1996, p. 888).

Assim, no estudo das organizações os valores representam padrões de fins desejados ou preferências. Eles estão no íntimo da armação cognitiva que está por trás das propostas e intenções (Ranson, Hinings e Greenwood 1980) e que influencia a escolha da estratégia (Pant e Lachman, 1998).

Os valores organizacionais consistem no conjunto das convicções dos membros da organização relativas aos meios e fins e que são responsáveis por dirigir as interpretações e percepções dos integrantes da organização com relação à própria organização e ao ambiente (Enz, 1988). Os valores funcionam como critério para a seleção de alternativas (cursos de ação) em dada situação (Fundação Getúlio Vargas, 1986, Pant e Lachman, 1998), estipulando sanções positivas ou negativas para comportamentos desejados ou indesejados (Pant e Lachman, 1998).

Hofstede (1998) enfatiza que os valores compartilhados pelos fundadores e pela alta administração podem não ser compartilhados por todos os membros da organização, uma vez que esta não é uma instituição total; contudo todos os membros acabam por seguir os valores dos líderes, que se tornam práticas, caso desejem permanecer na organização. O próprio processo de seleção dos funcionários trabalha de modo a favorecer a coerência de valores dentro da organização, para que os valores da organização possam ser determinados a partir dos valores da alta administração (Pant e Lachman, 1998).

Schein (1992) traz algumas considerações relativas ao processo de formação dos valores nas organizações. Quando o grupo se depara com uma situação nova, alguém no grupo, em geral o fundador, tem convicções a respeito da realidade e de como negociar com ela e propõe uma solução fundamentada nessas convicções. À medida que a solução, aos olhos do grupo, é vista como bem sucedida, esse valor passa a ser compartilhado e explicitamente articulado, servindo de guia consciente para a ação em situações chaves ou pode, gradualmente, sofrer um processo de

transformação cognitiva em crença e, em última instância, em pressuposto, tornando-se aplicável de forma intrínseca e automática.

Em sociologia, crenças são vistas, a partir de Durkheim, como guias de avaliação e de ação construídos ou selecionados pelos atores sociais, em função de sua personalidade, situação ou meio (Boudon e Bourricaud, 1993); as crenças constituem as representações cognitivas, que caracterizam a consciência coletiva (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

Para Trice e Beyer (1993, p.35), a crença é “um acordo que representa uma relação confiável entre objetos, propriedades e idéias”. As crenças são fortemente influenciadas pela linguagem e interação social e resultam do sentido que as pessoas atribuem aos estímulos” (Trice e Beyer, 1993).

Kotler (1998), com visão mais restrita, define crença como “um pensamento descritivo que uma pessoa [ou grupo] sustenta sobre algo ... que pode estar baseado no conhecimento na opinião ou na fé ... (e que pode) ou não carregar uma carga emocional” (Kotler 1998, p. 176).

As crenças podem ser objetivamente julgadas pelas pessoas como falsa ou verdadeiras, completas ou incompletas (Myrdal, 1965). Para aqueles que as possuem são tomadas como certas, excluindo a dúvida, sem ter o caráter intelectual e logicamente comunicável do saber (Lalande, 1996).

Boudon e Bourricaud (1993) distinguem dois tipos de crenças. A primeira denominada positiva, tem sua validade controlada pelo confronto com a realidade e pode assumir a forma de enunciados, que afirmam a existência ou inexistência, a possibilidade ou impossibilidade de um acontecimento. A segunda, denominada normativa, tem sua validade indemonstrável e indefinível, assumindo caráter de fé.

As crenças podem ser alteradas pelas experiências vividas pelos atores sociais. Essa sensibilidade em relação à experiência depende do seu conteúdo, da natureza e da precisão do juízo que exprimem, da personalidade e do papel dos atores sociais envolvidos. A tendência das crenças é permanecerem estáveis pelo fato de serem apreendidas em sistemas, que constituem guias gerais de avaliação e ação e de normalmente só serem abandonadas, quando substituídas por outras (Boudon e Bourricaud, 1993).

As crenças não se confundem com atitudes, sendo estas um subsistema daquelas, de forma que a atitude tem por referencial uma organização de crenças a



respeito de um objeto ou situação e que influenciam as respostas individuais favoráveis ou desfavoráveis (Fundação Getúlio Vargas, 1986). Elas podem fixar os objetivos, em especial os mais complexos e urgentes, da ação individual ou coletiva e orientar a escolha dos meios para alcançar esses objetivos (Boudon e Bourricaud, 1993).

As crenças atuam como pressupostos intrínsecos, compartilhados pelos membros da organização, aceitos como verdadeiros e geralmente não abertos à discussão, e que influenciam sua forma de perceber e interpretar o ambiente e a própria organização (Schein, 1992).

Hatch (1993) considera que os valores e crenças são mutuamente interrelacionados através de um processo denominado "manifestação", que pode ser proativo e reativo. O primeiro, de manifestação proativa, considera que a origem dos valores está nas expectativas providas pelas crenças e que influenciam o pensamento, a percepção e os sentimentos a respeito do mundo e das organizações, ou seja, o conjunto das crenças; atuando em processo iterativo, revelam os valores capazes de organizar ações e experiências.

O segundo, manifestação reativa, considera a atuação dos valores como responsáveis pela manutenção ou alteração das crenças existentes. Na manutenção, valores e crenças apresentam-se em harmonia. Na alteração, por outro lado, um novo valor incorporado à cultura, inicialmente como forma de reforçar as crenças existentes, em interação com os valores já firmados, podem conduzir a uma revisão das crenças.

Apesar de que este processo de inter relação de crenças e valores dificulte a sua distinção operacional, o presente trabalho procurará distinguir entre valores e crenças.

Os esquemas interpretativos atuam como fator interveniente, que orienta a forma como o ambiente é percebido e interpretado pelos membros da organização. Eles delimitam o leque de opções e influenciam a escolha das ações estratégicas mais convenientes para responder à mudança ambiental.

A seção seguinte destina-se a analisar questões ligadas à estratégia e ao posicionamento estratégico adotado pelas organizações.

## 2.3 ESTRATÉGIA E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO

Para fazer a conceituação de posicionamento estratégico, esta seção parte das considerações anteriores, na tentativa de revisar as várias formas sob as quais a estratégia pode ser analisada. Ressalta a perspectiva cognitiva, que é adotada neste trabalho; é destaque entre diversas outras. Para conceber cognitivamente a estratégia é preciso considerar as estruturas mentais para organizar o conhecimento; para Mintzberg (1991) o conceito é criado nas mentes dos membros da organização e, a partir daí, são feitas considerações sobre o processo de interpretação dos administradores como importante fator para a compreensão das ações organizacionais, que em seu conjunto configuram o posicionamento estratégico (Daft e Weick, 1983).

### 2.3.1 ESTRATÉGIA: NOÇÕES GERAIS

O conceito de estratégia é antigo. Originário do grego, “*strategos*”, para Nutt e Backoff (1992) significa conjunto de manobras realizadas para suplantar um inimigo durante o combate. Como metáfora militar, na qual o adversário é o concorrente e o campo de batalha o mercado, esse conceito foi absorvido pela teoria organizacional (Hatch, 1997).

Quinn (1991), ao analisar as estratégias diplomático-militares e as analogias realizadas em outros campos, obtém alguns *insights* a respeito das estratégias formais. Esse autor sugere que a estratégia deve conter três elementos essenciais: (1) a determinação dos objetivos por alcançar, das políticas que guiam ou limitam a ação e dos programas, ou seqüência de atos, por executar; (2) as estratégias efetivas são desenvolvidas em torno de poucos conceitos chaves que lhes dão coerência, equilíbrio e foco; (3) elas negociam com o imprevisto e com o desconhecido.

Vista assim, a essência da estratégia é permitir que a organização construa uma postura forte e ao mesmo tempo flexível, que lhe permita alcançar seus objetivos, mesmo em face de forças externas imprevisíveis; importante ainda é, além do alcance dos objetivos, adaptar-se às mudanças no ambiente, bem como permitir

outras estratégias para diferentes níveis organizacionais, sem que haja perda da coesão (Quinn 1991).

Rumelt (1991) descreve estratégia como o conjunto de objetivos, políticas e planos que definem o escopo do empreendimento e levam à sobrevivência e ao sucesso. Para isso ela deve dar coerência às ações da organização, representar resposta adaptativa para o ambiente externo, mantendo ou criando vantagem competitiva, adequada ao potencial de recursos da organização, isto é, ser consistente, ter consonância com o ambiente externo, ser vantajosa e viável.

Para melhor compreender o conceito de estratégia, MacCrimmon (1993), define-a em três níveis: (a) Estratégia vista como ações coordenadas, ou seja, uma série de ações relacionadas, envolvendo desenvolvimento de recurso e direcionada aos objetivos, os quais servem para coordenar as ações. (b) Estratégia vista como plano global ou de longo alcance, ou seja, conjunto de ações coordenadas e compreensíveis; acrescenta-se assim ao primeiro nível a noção de que a estratégia envolve "objetivos do topo, atividades que afetam toda a operação da unidade estratégica e se estende por longo prazo" (MacCrimmon 1993, p. 115). (c) Estratégia vista como plano de jogo, ou conjunto de ações coordenadas, inteligíveis e condicionadas, acrescentando ao segundo nível a noção de que a estratégia é condicionada ao ambiente, ou seja, são os primeiros elementos, mais a ligação condição-ação. Isto implicaria uma ação antecipatória da estratégia em relação ao ambiente e o reconhecimento de que estratégia influencia e é influenciada, pela ação de outros fatores ao longo tempo.

Complementando este pensar, Mintzberg (1991) define estratégia de cinco formas diferentes: a) plano; b) "manobra"; c) padrão; d) posição; e) perspectiva. Estratégia, entendida com plano, envolve a escolha consciente e antecipada de um curso de ação. Enfatiza-se o papel dos líderes como responsáveis por estabelecer os rumos para a organização.

A estratégia como manobra tem como objetivo atacar uma vantagem obtida por um competidor; assim a real estratégia está na ameaça, mais do que na expansão. Essas definições de estratégia têm implícitas concepções voluntaristas, uma intenção competitiva, na qual ameaças, dissimulações e outras formas são utilizadas para a obtenção de uma vantagem competitiva (Mintzberg, 1991).

Uma terceira abordagem é a estratégia como padrão, implica na consistência do comportamento, no curso da ação, que pode ser ou não intencional. A preocupação está na regularidade do comportamento e não nos propósitos e intenções atuais vistos de modo isolado. Essa conceituação permite distinguir estratégias deliberadas e emergentes. A primeira é introduzida através de um processo de formulação, seguido pela implementação, ou seja, a estratégia é realizada como planejada. A segunda surge sem que haja uma intenção definida como resposta a uma situação em evolução, ou seja, a estratégia origina-se de uma consistência na realização, apesar da ausência de planejamento (Mintzberg e Walters 1985; Mintzberg, 1998). Como as estratégias raramente se apresentam como puramente deliberadas ou emergentes (Mintzberg e Walters, 1985), a melhor imagem para representar o processo de elaboração da estratégia é a da 'criação artesanal', num trabalho de situar-se entre um passado de capacidades e um futuro de oportunidades. (Mintzberg, 1998).

A estratégia como posição é considerada força mediadora entre as organizações e o seu ambiente, é busca de posição dentro do ambiente competitivo.

Por fim a estratégia como perspectiva<sup>7</sup> é fruto da forma como os membros da organização percebem o mundo, a partir de valores e normas compartilhados, que criam padrões de comportamento enraizados no grupo. A estratégia é vista como "conceito", abstração que só existe nas mentes das partes interessadas e que direcionam as intenções e comportamento em contexto coletivo (Mintzberg, 1991).

Em outros termos, a estratégia consiste em um enraizado modo de perceber o mundo, compartilhado pelos membros da organização, especialmente pela alta administração, "a chave do processo estratégico reside dentro do pensamento dos dirigentes, de seus conteúdos e mecanismos" (Machado-da-Silva, Fernandes e Fonseca, 1998, p.5), que dá origem a um sistema de significados compartilhados, que influenciam a interpretação e a tomada de decisão (Ginsberg, 1990).

Somando a estes conceitos Laroche e Nioche (1994), comparam a abordagem cognitiva como três estágios de um foguete: viés cognitivo – fenômeno que interfere na racionalidade do estrategista; mapa cognitivo – conceitos e relações que um indivíduo usa para compreender várias situações ou ambiente; e esquemas

---

<sup>7</sup> Esse estudo utiliza o conceito de estratégia como perspectiva (Mintzberg,1991), o modelo interpretativo (Chaffe,1985) e a visão cognitiva (Rajagopalan e Spreitzer, 1996).

interpretativos ou paradigmas estratégicos. Sob tal premissa, o primordial no processo decisório é identificar quais elementos serão ou não incluídos na mente dos estrategistas e quais relações estes raciocínios irão estabelecer entre si. Podem limitar a tomada de decisão os vieses cognitivos, generalizações, como a existência de eventos passados e a ilusão de controle (Schwenk, 1988), "empobrecendo, focalizando e enrijecendo a reflexão estratégica" (Machado-da-Silva, Fernandes e Fonseca, 1998, p.5).

Em outro contexto, ao analisar as maneiras como as definições de estratégias vem sendo utilizadas, Chaffee (1985) considera três modelos: linear, adaptativo e interpretativo. O modelo linear tem seu foco no planejamento estratégico, por meio de ações ou planos definidos por decisões integradas, fixam os objetivos organizacionais e levam ao seu alcance. Nesse modelo, os administradores têm grande capacidade para mudar a organização e lutar com ambiente previsível e basicamente composto por competidores. A estratégia, portanto, pode ser avaliada em termos de produtividade e lucratividade.

O ambiente é considerado mais complexo e a organização precisa mudar com ele, modelo adaptativo. O ambiente é visto como algo dinâmico e mutável simultaneamente com a organização, baseado na metáfora orgânica, na qual a organização é vista como sistema vivo (Morgan, 1996). Esse ambiente é o grande foco responsável por determinar as ações organizacionais. A sua monitoração e as mudanças são funções contínuas e simultâneas, de forma que a organização muda com o ambiente, que é composto de oportunidades e riscos; a organização, mediante um processo constante, utiliza-se de suas capacidades e recursos, adaptando-se às condições internas e externas.

A estratégia interpretativa ou modelo interpretativo de Chaffee (1985) considera a realidade como socialmente construída, isto é, a organização é vista como contrato social, resultante de uma coletânea de acordos cooperativos entre indivíduos. Assim, a estratégia pode ser definida como metaforicamente orientada ou armação de referência, para permitir que o ambiente e a organização sejam entendidos por "stakeholders" (Chaffee 1985). A ênfase do modelo está em negociar com o ambiente por meio de ações e comunicações simbólicas, havendo uma inseparabilidade entre organizações e ambiente.

A concordância entre os autores, segundo Chaffer, dá-se de forma conclusiva sob os seguintes aspectos:

- a) Estratégia é estudada como conteúdo e como processo.
- b) As estratégias planejadas, emergentes e realizadas, podem diferir entre si.
- c) As firmas podem ter estratégias corporativas e estratégias de negócios.
- d) Produzir a estratégia envolve tanto exercício analítico como conceitual.

Para buscar a compreensão as questões estratégicas, principalmente no que se refere à mudança estratégica, pode-se incorporar as abordagens de Rajagopalan e Spreitzer (1996) que conceituam mudança estratégica como a “diferença na forma, qualidade ou status da organização ao longo do tempo [...] dentro do alinhamento organizacional com o ambiente externo” (Rajagopalan e Spreitzer 1996, p. 49). A mudança estratégica é tratada a partir de duas correntes: (a) conteúdo e (b) processo. A primeira analisa os antecedentes e conseqüentes da mudança; a segunda analisa o papel dos administradores na mudança.

A corrente do conteúdo pode ser analisada a partir de uma lente racional que procura soluções ótimas para problemas bem definidos, a partir de objetivos previamente estabelecidos, em ambiente objetivamente determinado. Com isso a mudança no conteúdo da estratégia decorre de alterações nas condições ambientais e/ou organizacionais.

A corrente de processo pode ser vista através das lentes da aprendizagem e cognitivas. Na primeira a mudança estratégica é vista como processo iterativo de administradores, organização e ambiente. Este é fonte de informações incertas e ambíguas, que os administradores procuram entender e com o qual procuram interagir proativamente. A organização é vista dentro de contexto político que influencia a necessidade ou resistência à mudança. Assim, a mudança no conteúdo da estratégia decorre da forma como as condições ambientais e organizacionais influenciam a ação evolucionária dos administradores, que aprendem com suas experiências.

Na lente cognitiva a ênfase está no processo interpretativo através do qual os administradores ordenam o contexto ambiental e organizacional. O ambiente é visto como “ordenado pelos administradores e representado através da cognição” (Rajagopalan e Spreitzer 1996, p. 62). Esta tem efeito na estratégia quando manifestada em ações administrativas. A mudança é “processo interpretativo

determinado pelas ações e pela cognição dos administradores” (Rajagopalan e Spreitzer 1996, p. 56), que são influenciados pelo contexto ambiental e organizacional. O estudo da estratégia, a partir da perspectiva simbólico-interpretativa, focaliza aspectos da cognição dos administradores, como responsáveis por determinar a forma em que os contextos ambientais e organizacionais são compreendidos.

### **2.3.2 ESTRATÉGIA E ESTRUTURAS COGNITIVAS**

Nessa fase do proposto estudo, uma vez entendido o contexto ambiental e sua real importância na dinâmica da mudança organizacional, é necessário uma abordagem sobre as estruturas cognitivas, como conceito, enredo, plano, mapa, esquema, modelo mental (Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 1998), dos administradores, de modo a facilitar ou limitar a atenção para a codificação de informações referentes a mudanças no ambiente organizacional, determinando qual informação é recebida, o modo como ela é interpretada, limitando o número de soluções identificadas e direcionando a ação (Barr, Stimpert e Huff 1992). A base desse modelo mental (sua expressão simbólica, dramas e linguagens), são criados a partir do conhecimento dos administradores e que determinam a forma como estes interpretam eventos e situações (Smircich e Stubbart 1985).

Segundo Ranson, Hinings e Greenwood, 1980, os esquemas conceituais determinados pela maneira como os indivíduos percebem e entendem suas organizações, indicam como a organização irá agir em determinadas situações, sejam elas conhecidas ou inesperadas.

Daft e Weick (1983) definem interpretação como processo que traduz os eventos relacionados com a organização, que desenvolve modelos de entendimento, que extrai significados e constrói esquemas conceituais entre administradores-chaves. Esse processo envolveria vários conceitos dispostos em três estágios: (1) o rastreamento, que consiste no monitoramento do ambiente com a coleta de dados; (2) a interpretação, que consiste em dar significado aos dados, compartilhando percepções e construindo mapas cognitivos; (3) a aprendizagem, que envolve as respostas ou ações selecionadas com base na interpretação.

Daft e Weick (1983) partem de quatro suposições para o modelo de organização como sistema de interpretação: a) a organização vista como sistema social aberto que processa informações do ambiente; b) consideram o processo de interpretação organizacional mais do que o individual; c) atribuem a formulação da interpretação em nível administrativo estratégico; e d) consideram que as organizações diferem no modo de interpretar o ambiente; isto afeta a estratégia, a estrutura e a tomada de decisão.

Das duas dimensões básicas responsáveis pela diferença nas interpretações organizacionais do modelo, a primeira compreende as crenças dos administradores sobre a capacidade de análise do ambiente que pode ser mensurável, interpretando-o corretamente; a segunda dimensão é a extensão na qual a organização se envolve no ambiente, para compreendê-lo. Esse envolvimento pode ser passivo ou ativo (Daft e Weick, 1984). Da combinação dessas duas dimensões surgem quatro modelos de interpretação: visão não dirigida, visão condicionada, ordenar e descobrir; que reúnem características próprias de rastreamento, interpretação e formação de estratégias e tomada de decisão.

As organizações buscam respostas no ambiente, através de testes e manipulações, (Thomas, Clark e Gioia, 1993). Relacionando rastreamento, interpretação, ação e desempenho organizacional, são analisados entre os elementos do processo cognitivo que interagem. Assim, a informação nos diferentes níveis hierárquicos, utilizados por administradores, pode gerar diferentes interpretações e respostas. A relação entre interpretação e ação pode ser afetada pela percepção de uma situação como ameaça ou oportunidade. Se se tratar de ameaça, os administradores tendem a enfatizar as informações que estejam associadas ao modelo de interpretação vigente, limitando os possíveis modelos de ação, que serão analisados como forma de resposta à situação enfrentada, de modo a preservar recursos e controle. De outra situação, quando vista como oportunidade, incentivando mudanças no curso da ação, aumenta o grau de confiança e controle dos administradores, em função das expectativas de resultados positivos, cujo modelo pode ser alterado por crenças, percepções, políticas, metas, resultados de ações anteriores (Thomas, Clark e Gioia, 1993).



Hinings e Greenwood (1988), ao tratarem de arquétipos<sup>8</sup> organizacionais, enfatizam que o conjunto de idéias e valores embutidos na própria estrutura organizacional – esquemas interpretativos – fornece o padrão ou orientação da composição de estruturas de sistemas; mudanças nos esquemas interpretativos tem estreita relação com mudanças na estrutura e tal relação é mediada pelas ações dos membros organizacionais (Bartunek, 1984).

Schein (1991) destaca que os líderes têm fortes pressupostos a respeito de mundo, homem, verdade e do papel que suas organizações representam no contexto, por isso esses líderes trazem valores para as organizações que, à medida que são aceitos, são incorporados à cultura<sup>9</sup> da organização.

Nesse enfoque a “organização repousa sobre sistemas de significados comuns e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido, oferecendo à metáfora um novo foco e via de acesso para a criação da ação organizacional” (Morgan, 1986, p.140).

Ranson, Hinings e Greenwood (1980) adotam o conceito de esquemas interpretativos compatível com as abordagens efetuadas por Giddens (1989), quando concebem os sistemas sociais como produzidos e reproduzidos pelas crenças dos atores sociais de acordo com suas ações e de seus pares. Segundo esses autores, os esquemas mapeiam nossas experiências de mundo, identificando seus aspectos relevantes e como nós o entendemos. Sugerem que os esquemas interpretativos representam os valores organizacionais e os interesses interpretativos de seus membros, que são expressos por meio de significados, que orientam as ações estratégicas das organizações.

Os autores reforçam que os esquemas interpretativos é que definem como a organização irá perceber o mundo e, desta forma, constituem fator fundamental, quando das definições estratégicas (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999).

---

<sup>8</sup> O termo arquétipo designa justamente a composição particular de idéias, crenças e valores conectados com atributos estruturais e do sistema (Hinings e Greenwood, 1988).

<sup>9</sup> “Como metáfora, a cultura é algo que a organização é, uma expressiva forma de manifestação da consciência humana, entendida e analisada através de seus aspectos simbólicos, expressivos e ideais (Smircich, 1983).

Esquemas interpretativos são entendidos por "um conjunto de idéias, valores e crenças que dá ordem e coerência às estruturas e sistemas em uma organização"(Machado-da-Silva,Fonseca e Fernandes, 1999, p.6).

De acordo com Enz (1988), o papel dos valores é servir de guia e diretriz para o funcionamento da organização, fornecendo significados às várias ações e metas, em especial quando regras, normas e procedimentos não são suficientemente claros perante situações novas e/ou inesperadas. Para Enz, valores organizacionais são entendidos enquanto preferências de como as organizações "deveriam" ser administradas. De acordo com esta definição, os valores organizacionais, ou seja, os valores compartilhados, intermediam as escolhas de ação adotadas por determinada organização. Os esquemas interpretativos influenciam, assim, as estratégias da organização, atuando como fator interveniente na percepção do ambiente e suas pressões, delimitando as opções de atuação e influenciando a escolha de ações mais adequadas de resposta.

### **2.3.3 ESTRATÉGIAS NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES**

Da compreensão das idéias educativas no último meio século, com a atenção concedida às organizações escolares, entende-se que não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica, um enfoque sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares (Nóvoa, 1992).

A escola é encarada como instituição dotada de autonomia relativa, cujos processos internos estão relacionados com o sucesso dos alunos, o que sugere a existência de mecanismos que permitam a certas escolas obter melhores resultados do que outras com idênticos insumos e levam a identificar processos que caracterizam as escolas que têm mais ou menos sucesso; representa "influenciar a escolha das ações e dos recursos mais adequados"; daí a importância de uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas socioinstitucionais focalizadas no sistema educativo; é o que tem de mais interessante a nova investigação em Ciências da educação (Nóvoa, 1992)

A utilização de estratégias focaliza o efeito do estabelecimento de ensino, a etnografia da escola, a sociologia da organização escolar, a comunidade escolar, além de expectativas elevadas dos professores em relação ao sucesso dos alunos e a utilização dos resultados dos alunos com base de avaliação dos programas, e mais, envolver participação de professores/funcionários em torno do processo de inovação escolar, cultura consagrada pela atitude de mudança permanente. Contextualização e integração das funções de concepção, de avaliação e de inovação sob uma das principais tarefas "o trabalho de pensar o trabalho". (MINTSBERG, 1983).

Somando estes estudos, Mello (1994), define outras variáveis de investigação que podem ser agrupadas em três grandes categorias: A primeira são as condições que favorecem ou dificultam a implementação de inovações ou programas de melhoria da eficácia. A segunda, avaliação de processos de mudança na forma de a escola e a sala de aula operarem; terceiro, a estrutura institucional, a gestão e o processo de tomada de decisões da escola, no nível regional e distrital.

Segundo Hutmacher (1992), a escola é agrupamento de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais, orientados para um fim. Toda a organização escolar tem um topo estratégico, cuja função é assegurar o cumprimento da missão e supervisionar o conjunto de recursos humanos e materiais, representado pela equipe pedagógica (orientador educacional e supervisor escolar) e fundamentalmente definido pelo diretor (Alonso,1988); um centro operacional, constituído por professores e alunos e um suporte logístico, que trabalha apoiando o funcionamento do conjunto, (auxiliar de serviços gerais e assistente administrativo), cuja função é serviço de cantina, manutenção dos locais e instalações, documentação, contabilidade, serviço social entre outros.

Brejon, (1975) identifica outro aspecto estratégico importante do sistema educacional, que é, com relação à demanda educacional. Entende que, ao "abrir as portas", satisfaz a demanda social; mas leva ao rebaixamento da qualidade e a maiores gastos de recursos públicos". Difícil solução já que as escolas de ensino médio estão em pleno crescimento da demanda e não têm sistema de seleção a não ser o limite de vagas no estabelecimento, já que a educação elementar é para todos. Mas o mais importante são os vínculos com o planejamento, prioridades, custos e

recursos, estruturas, programas, métodos de trabalho utilizados e recursos materiais e humanos disponíveis.

Csillag, (1997), salienta a relevância estratégica, adotada pela liderança, como fundamental para o desempenho. O autor aponta algumas áreas sobre as quais incidem as estratégias, tais como as seguintes: o planejamento estratégico, o foco no estudante e nas demais partes interessadas, a informação e a análise, o desenvolvimento e gestão de pessoas, a gestão de processos educacionais e administrativos e o resultado da instituição. Dá ênfase para a inventividade, a engenhosidade encorajando professores; ao comprometimento e transparência da liderança, bem como respeito e confiança transmitidos. Salienta, também, as estratégias que implicam envolvimento pessoal da alta administração, promoção de desempenho elevado, manutenção do clima de aprendizagem, criação de estrutura organizacional e sistema gerencial e revisão periódica de resultados enriquecem este estudo.

A liderança organizacional, segundo Nóvoa (1992.p.27), se efetiva e reconhecida, leva à coesão e à qualidade da escola. Promove estratégias concentradas de atuação e estimule ao empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho. A liderança organizacional deve ser legitimada por uma tomada de decisão e participação colegiada, envolvendo o conjunto da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objetivos próprios do estabelecimento.

Segundo este mesmo autor, a autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos atores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. É também importante para a criação da identidade da escola de um "ethos específico e diferenciador", que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio Nóvoa (1992).

Boa planificação curricular e adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares. Para Nóvoa, adotar estratégias de avaliação formativa, que permitam aos alunos regular o seu percurso escolar e também a valorização de aprendizagens académicas (teóricas e práticas) e não apenas as dimensões sociais relacionais são essenciais. Estratégia focada em maior otimização do tempo, ou seja, os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender; portanto são

imperdoáveis as desarticulações curriculares e pedagógicas. A capacitação continuada é outra estratégia importante, através de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, articulada com o projeto político pedagógico do estabelecimento de ensino. Montagem de avaliações dos professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa ainda, as escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias para a colaboração das famílias na vida escolar. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar apoio às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito. Na perspectiva individual podem motivar seus filhos, associando-se aos professores da escola. A participação ativa numa comunidade educativa prende-se, também, à imagem pública da escola. Sem renunciar a seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve procurar a identificação com um conjunto de valores comuns, que identificam a identidade da organização escolar. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é essencial à sua eficácia.

Não pode faltar o apoio das autoridades centrais, regionais e locais, através de disponibilizar recursos físicos, econômicos, humanos. O funcionamento de uma organização escolar é fruto do compromisso entre estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos (Nóvoa, 1992).

Assim se descreve a relação dos autores estudados com as estratégias por eles sugeridas, no Quadro 8:

**Quadro 8: Relação de autores estudados e estratégias sugeridas**

Autor	Estratégias
Nóvoa, (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura</li> <li>• Inovação</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Liderança</li> <li>• Articulação Curricular</li> <li>• Estabilidade Curricular</li> <li>• Formação pessoal</li> <li>• Participação dos pais</li> <li>• Reconhecimento público</li> <li>• Apoio das autoridades</li> </ul>
Hutmacher, (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos humanos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos materiais</li> <li>• Força de trabalho</li> </ul>
Brejon, (1975)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demanda educacional</li> <li>• Planeamento</li> <li>• Estrutura</li> </ul>
Csillag, (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança</li> <li>• Planeamento</li> <li>• Foco no estudante</li> <li>• Gestão de processos educacionais e administrativos</li> <li>• Resultados da instituição</li> </ul>
Lück. Et al (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho do gestor escolar participativo</li> <li>• Liderança</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Planeamento Participativo</li> <li>• Foco no estudante</li> <li>• Gestão de processos educacionais e administrativos</li> <li>• Resultados da instituição</li> </ul>

Fonte: elaborado com base nos autores: Nóvoa (1992); Hutmacher (1992); Brejon (1975); Csillag, (1997); Lück, (1998)

No Quadro 9, agrupam-se as estratégias relacionadas neste estudo e as áreas de atuações das ações dos gestores escolares:

**Quadro 9: Ações relacionadas às estratégias das organizações escolares**

<b>Estratégias</b>	<b>Ações/Estratégias</b>
<b>Recursos Humanos/gestão de pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover clima de confiança e participação;</li> <li>• Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;</li> <li>• Eliminar divisões;</li> <li>• Estabelecer demanda de trabalho centrada nas idéias;</li> <li>• Assumir responsabilidades em conjunto;</li> <li>• Promover a reconciliação;</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário a fim de apoiar bem estar dos docentes;</li> <li>• Incentivar a capacitação;</li> </ul>
<b>Recursos Físicos/financeiros/materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar a utilização dos recursos financeiros;</li> <li>• Organizar a estrutura física da escola, quanto ao uso de salas de aula, de laboratórios, bibliotecas e salas especiais;</li> <li>• Organizar os recursos materiais;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar os projetos de captação de recursos financeiros;</li> </ul>
<b>Demanda educacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir as portas;</li> <li>• Definir o sistema de seleção parcial ou total;</li> </ul>
<b>Gestão de processos educativos e administrativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de currículo</li> <li>• Supervisão de ensino</li> <li>• Promoção de clima pedagógico</li> <li>• Monitoramento do progresso dos alunos</li> <li>• Analisar e validar a gestão de projetos</li> <li>• Identificar indicadores e planos de medição</li> <li>• Analisar e validar programas</li> </ul>
<b>Planejamento estratégico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação de mercado;</li> <li>• Definir posição quanto a imagem;</li> <li>• Definir posição tecnológica;</li> <li>• Avaliar e alocar os recursos humanos;</li> <li>• Calcular e avaliar a taxa de crescimento;</li> <li>• Definir posicionamento e gerar valor;</li> <li>• Aumentar a rentabilidade;</li> <li>• Conhecer aspectos ambientais;</li> <li>• Compatibilizar pontos fortes com oportunidades externas;</li> </ul>
<b>Corpo discente/foco no estudante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar e distribuir estudantes;</li> <li>• Conhecer os alunos;</li> <li>• Adaptar os programas às necessidades;</li> <li>• Avaliar a satisfação dos estudantes e funcionários;</li> </ul>
<b>Uso da informação e análise dos dados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar dados e informações;</li> <li>• Relacionar dados e requisitos estratégicos;</li> <li>• Validar a confiabilidade dos dados;</li> <li>• Utilizar referências de excelência;</li> <li>• Estabelecer metas e melhorias desafiadoras;</li> <li>• Compreender a relação de causa/efeito entre os processos;</li> <li>• Promover integração das questões educacionais com decisão e planejamento (feedback).</li> </ul>
<b>Uso de resultados da organização escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e analisar os resultados da organização;</li> <li>• Utilizar os resultados para melhorar a satisfação e o bem estar dos docentes;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medir níveis e tendências de produtividade e redução de desperdícios;</li> <li>• Priorizar ações na busca de melhorias da escola.</li> </ul>
Formalização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de regras e procedimentos esclarecidos;</li> <li>• Logística de cargos e papéis.</li> </ul>

Fonte: elaborado com base nos autores: Nóvoa (1992); Hutmacher (1992); Brejon (1975); Csillag, (1997); Lück, (1998)

O processo de ensino-aprendizagem é mediado, dentro das organizações escolares, pelos docentes. Neste aspecto, a alta direção pode assegurar que as políticas da escola reforcem o aprendizado e o clima de melhoramento e encorajem iniciativas e responsabilidades autogeridas por meio de toda a escola (Csillag, 1997). Em face da importância da liderança nas estratégias de ação das organizações escolares, e sua relação com o clima organizacional, que pode facilitar ou dificultar a atividade docente, é que este tema é abordado mais detalhadamente a seguir.

### 2.3.4 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO.

Considere-se o que foi visto anteriormente; na tentativa de estudar mais sobre o processo de interpretação e ação organizacional, calculem-se as conseqüências materiais que configuram o posicionamento estratégico, isto é, que envolvem fatores internos ligados a produtos, mercado e a alocação de recursos. Posicionamento estratégico pode ser entendido, nesta abordagem, como consistência de ações organizacionais quanto à disposição de recursos, produtos e mercados ao longo de um período, ou seja, a habilidade de as empresas competirem em determinado setor depende da sua capacidade em identificar e compreender as forças competitivas do ambiente e da capacidade de mobilizar e administrar os seus recursos ao longo do tempo (Whipp, Rosenfeld e Pettigrew 1989).

“O posicionamento estratégico para uma vantagem competitiva é, portanto, um assunto de escolha de posições em termos de âmbito de produtos, âmbito de mercados e âmbito de sistema de valores” (Stabell e Fzeldstad 1998, p. 420).



Segundo Araujo e Easton (1996) o conceito de estratégia se aproxima do conceito de posicionamento estratégico, e é adotado neste trabalho, de forma que estratégia consiste em um "grau de consistência, através de uma série de ações discrepantes ao longo de um período de tempo" (Araujo e Easton, 1996. p. 378). Esta consciência é determinada por fatores internos, como práticas cognitivas e culturais e processos políticos e econômico/tecnológicos; e por fatores externos, como relacionamentos de trocas de mercado e institucionais e as estruturas de redes.

Com base nos autores, Whipp, Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Araujo e Easton, 1996; Stabell e Fzeldstad, 1998, e para efeito deste trabalho, especificamente, Nóvoa,1992; Csillag, 1997; Alonso,1988; Brejo,1975); Hutmacher,1992, portanto, o posicionamento estratégico refere-se à consistência de ações das organizações escolares em estudo, relativas à disposição de recursos humanos, recursos físicos/financeiros/materiais, corpo discente, gestão e planejamento, demanda educacional, políticas públicas, e LDB em um período de tempo. O posicionamento estratégico define as preferências da alta administração por certos cursos de ação e resulta da forma como ela percebe o ambiente e a própria organização (Pant e Lachman, 1998; Nóvoa,1992; Csillag, 1997; Alonso,1988; Brejo,1975); Hutmacher,1992).

## **2.4 MUDANÇA AMBIENTAL, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO**

Este trabalho procurou analisar os efeitos da alteração de um fator ambiental específico (política educacional para o ensino médio) sob a postura estratégica das organizações. O ambiente é visto como campo de experiências difusas, sujeitas a muitas interpretações, onde os membros da organização, a partir das suas estruturas de atenção, criam vínculos entre eventos, objetos e situações, de forma a preenchê-los de significado (Smircich e Stubbart, 1985), em processo de recriação e redefinição do ambiente (Wilson, 1992).

Segundo os autores Hall 1984 e Andrews 1991, ambiente engloba todos os fenômenos externos que afetam a vida e o desenvolvimento das organizações. Salientamos a atenção que as organizações devem ter tanto para o ambiente

técnico, como para o ambiente institucional. Para tanto, essa concepção exige que seja dada atenção para os fatores ligados à relação de troca de bens e serviços, avaliados em termos de eficiência organizacional, como para as pressões advindas de regras socialmente construídas, às quais as organizações têm de conformar-se para obter apoio e legitimidade social (Scott 1992). Também para as instituições de ensino médio, há necessidade de adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões. A perspectiva cognitiva reconhece o papel da ação administrativa, porém a vê como processo interativo que auxilia no entendimento de como diferentes empresas respondem diferentemente a contextos similares (Rajagopalan e Spreitzer, 1996).

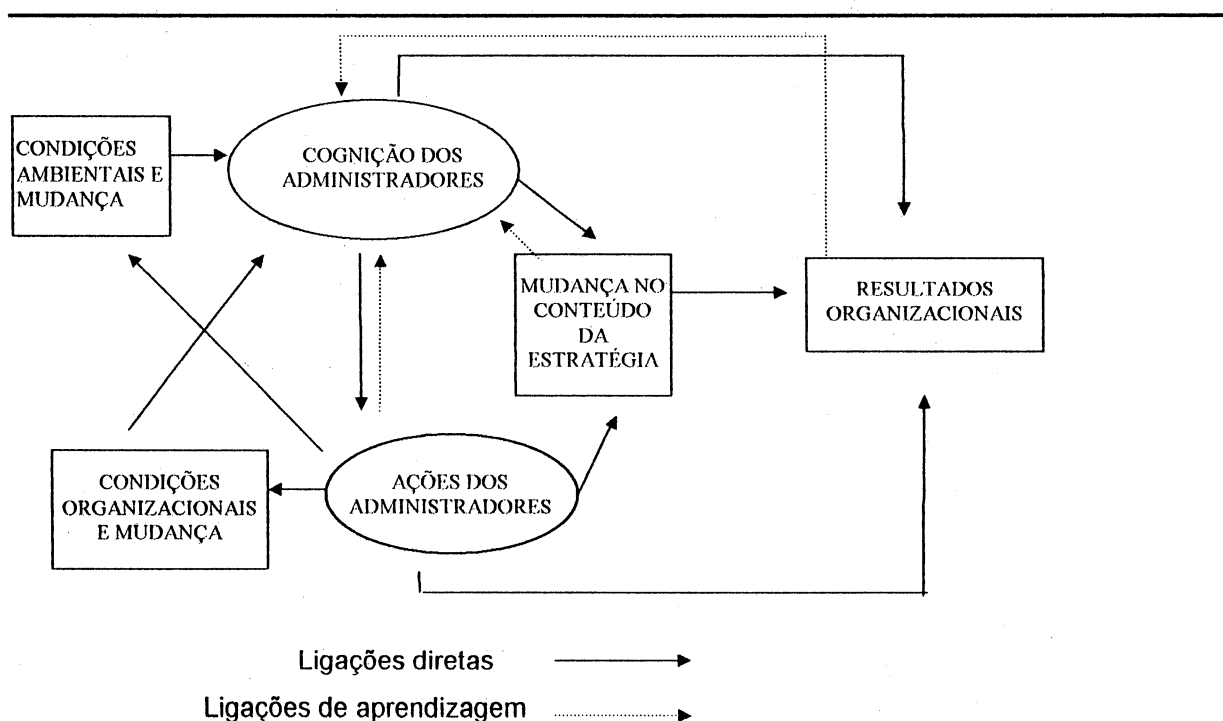
É por meio do pensamento dos dirigentes, do contexto ambiental e organizacional representado em suas mentes, em função de seus valores e crenças, que são desenvolvidas as ações estratégicas. “Os esquemas interpretativos dos dirigentes oferecem explicação sobre como as organizações lidam efetivamente com seus ambientes em mudança, como indicam respostas apropriadas e se renovam.” (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes 1999, p. 8).

Os esquemas interpretativos são específicos de cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999); operam como quadros de referência, para a definição de comportamentos e eventos em diversas situações (Machado-da-Silva e Fernandes, 1993). Eles abrangem os valores e crenças compartilhados pelos membros da organização, sendo responsáveis por definir como o ambiente é interpretado, determinar quais fatores se mostram críticos e desencadear ações organizacionais. Com base nessas considerações, o presente trabalho analisa os reflexos das pressões isomórficas coercitivas, decorrentes das alterações legislativas ocorridas na educação média, a partir de 1995, para o posicionamento estratégico das instituições de ensino médio; utiliza para tanto uma perspectiva cognitiva de estratégia, para a qual a forma como os dirigentes percebem a nova realidade ambiental, através dos esquemas interpretativos, influencia tanto o rol das opções disponíveis, como a escolha das ações mais adequadas, para que a organização alcance tanto a eficiência técnica como a legitimidade social que se mostram importantes para a sua sobrevivência. A figura 02 sintetiza a relação entre os principais elementos desta pesquisa, isto é, ambiente, cognição, ações e

estratégias, onde a mudança ambiental é representada pela edição das leis<sup>10</sup> 5.692/71, 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB Nº15/98, em especial no que concerne ao impacto da tecnologia da informação, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, (Parecer CNE/CEB Nº15/98), bem como a progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes (Lei 9.394/96). A cognição dos administradores é representada pelos esquemas interpretativos: atuando como filtro, eles influenciam sua percepção do ambiente e fornecem as diretrizes para as ações organizacionais.

Para (Araujo e Easton, 1996), o conteúdo da estratégia é expresso através das ações organizacionais relacionadas à obtenção e utilização dos recursos e definição dos produtos e mercados .

**Figura 2: Mudança estratégica na perspectiva das lentes cognitivas.**



Fonte: RAJAGOPALAN, Nandini; SPREITZER, Gretchn M.. Toward a theory of strategic change: a multi-lens perspective and integrative framework. *Academic of Management Journal*. v. 22, n. 1, p. 46-79. 1996. p.63.

A Figura 2 muito contribui para a compreensão de como os efeitos das mudanças podem ser sentidos pela organização em diferentes níveis, afetando aspectos tangíveis, tais como construções, pessoas, máquinas, finanças; ou

<sup>10</sup> As leis 5.692/71, a Lei 9394/96 regulamentadas por seus respectivamente decretos e deliberações e Parecer Nº15/98

aspectos intangíveis, tais como o *design* arquétipos, esquemas interpretativos, crenças, valores, normas, missão, paradigma (Laughlin, 1991). Esses vários níveis permitem distinguir, segundo a classificação de Levy (1986), entre dois tipos de mudança. A primeira denominada mudança de primeira ordem, pode atingir os aspectos tangíveis da organização, sem alterar a essência desta (esquemas interpretativos), consistindo apenas em um desenvolvimento numa direção anteriormente seguida: em outros termos, uma mudança de natureza incremental (Nadler e Tushman, 1990).

A segunda, denominada mudança de segunda ordem, atinge muitas dimensões, componentes níveis e todos os aspectos do comportamento, alterando a própria essência da organização (esquemas interpretativos), de forma a conduzi-la a uma nova direção: em outros termos, uma mudança de natureza estratégica (Nadler e Tushman, 1990).

Sabe-se que os esquemas interpretativos, pela sua própria composição de crenças e valores, se mostram como elemento mais duradouro na organização; por isso estão sujeitos à grande resistência à mudança. Espera-se neste trabalho que, apesar do pequeno tempo decorrido da edição da legislação e da previsão de regras de transição, que tornam os efeitos das novas leis educacionais gradativos, que o seu impacto, por alterar fatores essenciais tanto de ordem técnica, como institucional<sup>11</sup>, para as instituições de ensino médio, tenha causado alterações nos esquemas interpretativos dos dirigentes, dando origem a mudanças de natureza estratégica, que se reflitam, de modo claro, na adoção de nova postura estratégica por parte dessas organizações.

Espera-se ainda que as peculiaridades existentes nos esquemas interpretativos do corpo de dirigentes de cada uma das instituições sejam refletidos em diferenças entre o posicionamento estratégico adotado pelas instituições de ensino médio estudadas.

Em síntese, este trabalho procura analisar até que ponto os esquemas interpretativos dos dirigentes das organizações em estudo foram responsáveis por

---

CNE/CEB.

<sup>11</sup> A expressão institucional faz referência à necessidade de adaptação a regras socialmente constituídas como forma de obter apoio e legitimidade.

direcionar o posicionamento estratégico adotado pelas instituições de ensino médio como resposta a uma mudança ambiental (alteração legislativa na educação média).

Revisados os conceitos mais relevantes para este trabalho e suas inter-relações, o próximo capítulo destina-se a apresentar a metodologia que se utiliza na continuidade deste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Com base no problema apresentado no capítulo introdutório, na base teórico-empírica, procurou-se revisar a literatura especializada, com intenção de delimitar os principais conceitos, suas relações e definir a perspectiva adotada neste estudo.

Com o referencial teórico que norteia esta pesquisa, este capítulo define os procedimentos utilizados para facilitar a observação e a operacionalização das relações entre as categorias analíticas, a fim de atingir os objetivos definidos neste estudo.

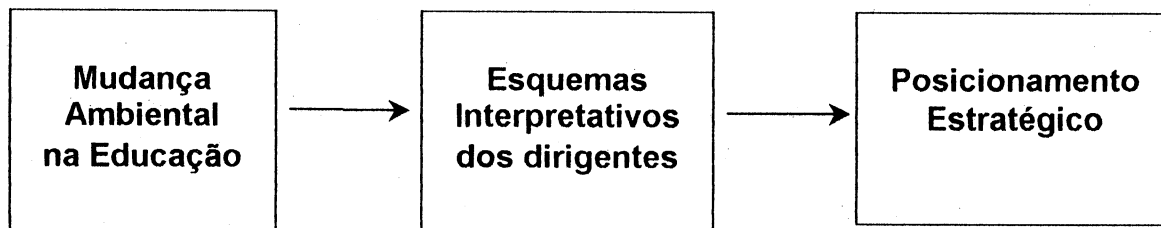
#### 3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA: PERGUNTAS DE PESQUISA

Este estudo parte do pressuposto de que as mudanças ambientais ocorridas no Ensino Médio, a partir de 1995, influenciaram as duas instituições de ensino médio, objeto deste estudo, a alterar seu posicionamento estratégico. Pressupõe-se que a alteração no posicionamento estratégico é mediada pelos esquemas interpretativos compartilhados pelo grupo de dirigentes que, atuando como filtro, determinam como a realidade é percebida, bem como direcionam as ações organizacionais. Com base nestas considerações, o presente estudo orientou-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as mudanças referentes ao ensino médio, constantes na legislação educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?
- Qual o posicionamento estratégico das organizações em estudo em face das mudanças constantes na legislação educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?
- Como se configuram os esquemas interpretativos dos dirigentes dessas organizações no período anterior e posterior das mudanças constantes na legislação educacional, a partir da instauração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?
- Até que ponto os esquemas interpretativos atuaram como mediadores do posicionamento estratégico das organizações estudadas, em face das mudanças constantes na legislação educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

### 3.2 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.

Relação entre as categorias analíticas:



### 3.3 DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA (DC) E DEFINIÇÃO OPERACIONAL (DO) DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS.

#### 3.3.1 Mudança Ambiental

**DC:** Constituem todas as alterações que pressionam o ambiente externo, como normas, leis, modelos competitivos existentes, tradição, características culturais, contexto em que estão inseridas, onde as organizações buscam legitimar-se (Scott, 1992). No presente estudo interessa a pressão coercitiva de natureza político/legal.

**DO:** Operacionalizada por meio de análise documental e de conteúdo da lei Nº 5.692/71, e a lei Nº 9.394/96, bem como das portarias, resoluções e pareceres que tratam da educação média, com o intuito de identificar as diferenças existentes na dimensão ambiental político/legal, no que concerne à organização pedagógica, organização curricular, autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira nas instituições de ensino médio, nos anos observados por esta pesquisa.

#### 3.3.2 Esquemas interpretativos

**DC:** Os esquemas interpretativos consistem em um conjunto de idéias, valores e crenças que dá ordem e coerência às estruturas e sistemas em uma organização. São os esquemas interpretativos que delineiam a estratégia, fornecendo determinada percepção do mundo e do ambiente (Machado-da-Silva e Fernandes,

1999). Os esquemas interpretativos serão operacionalizados a partir de seus componentes básicos: valores e crenças.

- **Valores**

**DC:** Os valores organizacionais indicam padrões de referências racionalizados por um indivíduo e compartilhados por um grupo da organização, que influenciam a escolha dos meios desejáveis para a ação e os fins, enquanto resultados ou objetivos a serem alcançados (Enz, 1986; Machado-da-Silva e Fonseca, 1993; Pant e Lachman, 1998)

**DO:** Operacionalizados mediante análise documental e de conteúdo da proposta pedagógica da instituição, regimentos, estatutos e avaliações institucionais. Os dados foram consolidados e completados por meio de análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os gestores educacionais das instituições de ensino médio e professores que estiveram atuando na instituição por todo o período de tempo abrangido pelo estudo.

- **Crenças**

**DC:** As crenças atuam como pressupostos subjacentes, compartilhados pelos membros da organização, aceitos como verdadeiros, geralmente não abertos à discussão, e que influenciam a sua forma de perceber e interpretar o ambiente e a própria organização (Schein, 1992). Crenças culturais são carregadas na mente dos indivíduos (Scott, 1995).

**DO:** Operacionalizadas mediante análise documental e de conteúdo da proposta pedagógica da instituição, regimentos, estatutos e avaliações institucionais e por meio de análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com a alta administração das instituições de ensino médio e professores que atuaram na instituição no período de tempo de 1995-2001, abrangido pelo estudo. Ressalta-se, porém, que as crenças dificilmente podem ser sistematizadas de forma isolada, por se situarem em nível subjacente. Apesar dessa dificuldade, este trabalho procurará, na medida do possível, distinguir entre crenças e valores.



### 3.3.3 Posicionamento Estratégico

**DC:** Consistência de ações organizacionais quanto à disposição de recursos físicos/financeiros/materiais; de gestão de pessoas; planejamento estratégico; demanda educacional; gestão de processos educacionais e administrativo, uso da informação e análise de dados; uso dos resultados da organização escolar; políticas públicas do setor, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB próprios de cada organização em estudo (Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Hutmacher, 1992, p.58; Nóvoa, 1992; Whipp, Araujo e Easton, 1996; Stabell e Fjeldstad, 1998).

**DO:** Operacionalizado mediante análise documental e de conteúdos dos dados de fontes secundárias, e por meio de análise de conteúdos das entrevistas semi-estruturadas, além de também ter sido utilizada a observação não-participante, referentes às ações dos dirigentes das escolas em estudo quanto a recursos físicos/financeiros/materiais; de gestão de pessoas; planejamento estratégico; demanda educacional; gestão de processos educacionais e administrativos, uso da informação e análise de dados; uso dos resultados da organização escolar; políticas públicas do setor, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

### 3.4 DEFINIÇÃO DE OUTROS TERMOS RELEVANTES

- **Estratégia**

É conceito, abstração, e enraizado modo de perceber o mundo (Ginsberg, 1990), criado nas mentes das partes interessadas, em especial nos administradores, e a qual direciona as intenções, os comportamentos e ações dentro da organização (Mintzberg, 1991), com relação à sua disposição de gestão de pessoas; recursos físicos/financeiros/materiais; demanda educacional; gestão de processos educacionais e administrativos; uso da informação e análise de dados; uso dos resultados organizacionais, para obtenção de legitimidade social (Mintzberg, 1991; Meyer e Rowan, 1997).

- **Instituição**

Estruturas e atividades cognitivas, normativas e regulativas que proporcionam estabilidade e significado ao comportamento social (Scott, 1995).

- **Dirigentes**

Integrantes do nível estratégico e seus assessores, tanto da área administrativa quanto da área pedagógica, que são os responsáveis pelas ações em estudo. Nas escolas de ensino médio, compõe-se pelo diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico e orientador pedagógico. Atualmente também são designados como gestores escolares.

- **Ensino**

É a ação de promover situações para que o educando aprenda, seja pela ação direta do professor (aula) ou indireta (por meio de pesquisa) (Cotrim e Parisi, 1983).

- **Aprendizagem**

É o processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e formas de perceber, ser, pensar e agir. (Schmitz, 1982). Entendendo aprendizagem como aquisição de competências básicas e essenciais necessárias ao indivíduo para a sua inserção na sociedade de forma justa e igualitária (Mello, 1994).

- **Sistema Educacional**

Na área educacional, normalmente são utilizadas indistintamente as expressões sistema de ensino, sistema educacional (ou de educação) ou sistema escolar. O sistema escolar é um subsistema do sistema social, que reproduz dentro de si as condições da sociedade. A estrutura do sistema escolar está composta pela rede de escolas e pela estrutura de sustentação. A estrutura de sustentação é composta pela estrutura administrativa do sistema escolar: a) elementos não-materiais, como normas, disposições legais e regulamentares, metodologia de ensino, currículos e programas; b) por entidades mantenedoras, como poder público, entidades particulares e entidades mistas; e c) administração, composta por todos os que dirigem o sistema escolar (Piletti, 1998).

- **Ambiente Institucional**

É caracterizado pela elaboração de regras e procedimentos entendidos como guias que pressionam para determinada ação, de modo que, sob a devida conformidade da organização, lhe proporciona legitimidade e apoio contextual. (Scott, 1992; Machado-da-Silva e Fonseca, 1999a).

- **Ambiente Técnico**

É caracterizado pelo controle dos produtos gerados pelas organizações, que ocorre na troca do serviço ou produto no mercado, sendo o retorno dependente da eficiência e da eficácia com que se deu o processo. É o racional que permite à organização ser eficiente (Scott, 1992).

- **Competências**

Categoria que está articulada ao processo de aquisição do conhecimento abrangendo operações mentais até as mais complexas, necessárias ao exercício de determinada função – “o saber”. (Deliberação N°002/00, Art.9° – CEE).

- **Habilidades**

Categoria referida mais diretamente à aplicação prática de uma competência adquirida – “saber fazer”. (Deliberação N°002/00, Art.9° – CEE).

- **Projeto Pedagógico**

Documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta; apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Parecer CNE/CEB No. 15/98).

- **Currículo**

Abrange todas as atividades da escola, em sentido mais amplo de sua definição. Em sentido restrito é o conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino (Piletti, 1998).

### **3.5 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Este trabalho consiste em observar o posicionamento estratégico e os esquemas interpretativos do grupo de dirigentes de duas instituições públicas de ensino médio do município de Cianorte; utiliza para tanto como método o estudo comparativo de casos. Este método permite obter conhecimento amplo e detalhado das organizações escolhidas (Gil, 1991), através da investigação de fenômenos tais como ocorrem na vida real; utiliza para tanto múltiplas fontes de evidência (Yin, 2001). De acordo com esta metodologia, pode-se descrever a complexidade de determinado problema, permitindo analisar em maior profundidade a compreensão do comportamento dos indivíduos, considerados os processos dinâmicos vividos pelos grupos sociais (Richardson, 1989). Os procedimentos empregados são de natureza descritivo-qualitativa.

A pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A preocupação maior é com o processo de escolha estratégica, em detrimento do produto e /ou resultados (Yin, 2001). São incluídas nesse grupo as pesquisas que possuem por objetivo levantar as opiniões, as atitudes e as crenças de um população.

Trata-se de investigar o período de 1994 a 2001; portanto a perspectiva de estudo é seccional, com avaliação longitudinal, uma vez que se verifica o comportamento das organizações (posicionamento estratégico e esquemas interpretativos), a partir da ocorrência de evento predeterminado (mudanças na política educacional para o ensino médio), uma vez que se refere a posições e fatos do passado no momento presente (Bowditch e Buono, 1992).

O nível de análise do estudo é organizacional, pois aborda aspectos de cada uma das instituições estudadas, vistas em sua integridade; a unidade de análise é o grupo dirigente do nível estratégico das escolas públicas de ensino médio.

#### **3.5.1 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM**

A população da pesquisa foi composta pelas escolas públicas de ensino médio do município de Cianorte. A técnica de amostragem intencional foi utilizada

na seleção das duas escolas, para possibilitar a análise de ambientes com características similares, envolvendo os dirigentes do nível estratégico (administrativo e pedagógico) diretor, vice-diretor, supervisor e orientador.

Os critérios para a seleção das duas escolas foram os seguintes: (i) estavam situadas em regiões próximas e similares; (ii) que, em princípio, possuíam estratégias de ação diferentes; e (iii) estavam disponíveis em participar da pesquisa.

Todos os integrantes do nível estratégico (administrativo e pedagógico) diretor, vice-diretor, supervisor e orientador envolvidos na gestão foram submetidos a entrevista semi-estruturada.

### **3.5.2 DADOS: COLETA E TRATAMENTO**

Os dados coletados para esta pesquisa tiveram as seguintes origens:

#### **a) Dados secundários**

Os dados secundários são aqueles coletados, analisados e catalogados anteriormente e disponibilizados para a utilização de interessados (Mattar, 1997). Nesta pesquisa foram consultados antes da coleta dos dados primários, tendo em vista que a coleta dos dados secundários tem por objetivo orientar a elaboração do questionário que, posteriormente, foi submetido aos dirigentes do nível estratégico das escolas públicas de ensino médio em estudo.

Foram obtidas através da análise da legislação, dos documentos relativos ao corpo docente, aos estudantes e às condições físicas da instituição, tais como os planos de utilização de laboratórios e salas de aula e vídeo, as resoluções internas, as atas dos conselhos da instituição, os planos de carreira, os programas de aperfeiçoamento, a qualificação e atualização do corpo docente, os relatórios e manual de utilização da biblioteca, os planos de expansão e relatórios financeiros. Serão ainda considerados documentos de origem externa e que sejam interessantes para contextualizar a organização estudada.

A utilização de dados secundários tem por objetivo compor o cenário geral da educação média na década de 90, descrever as instituições estudadas, atentando para suas peculiaridades, traçar preliminarmente o posicionamento estratégico das instituições de ensino médio, delimitar as principais crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico e obter informações necessárias à

elaboração dos questionários e do esquema utilizado como guia para as entrevistas semi-estruturadas.

b) Dados primários

Os dados primários têm origem, como se explicita a seguir.

Entrevista semi-estruturada com o diretor, vice-diretor e principais assessores que detêm poder para definir as ações organizacionais, ligadas à disposição de recursos/financeiros/materiais; de gestão de pessoas; planejamento estratégico; demanda educacional; gestão de processos educacionais e administrativos, corpo discente; uso da informação e análise de dados; e uso dos resultados da organização escolar das instituições, objeto do estudo, com o intuito de confirmar e complementar a definição do posicionamento estratégico, preliminarmente estabelecido a partir das fontes secundárias, e determinar as crenças e valores (esquemas interpretativos) compartilhados pelo corpo de dirigentes.

c) O tratamento dos dados usados para esta pesquisa

Os procedimentos empregados para o tratamento dos dados serão de natureza descritivo-qualitativa.

Para os dados secundários a técnica utilizada para obtenção dos dados secundários foi a análise documental, que pode ser definida como: "uma operação ou um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referência" (Bardin, 1977, p.45). Esta análise tem por objetivo representar de forma condensada as informações contidas em documentos, facilitando a compreensão e consulta de seu conteúdo (Bardin, 1977). A partir dos dados secundários, é possível elaborar um roteiro de entrevista semi-estruturado, destinado a orientar a coleta dos dados primários. A técnica da triangulação dos dados será utilizada para confrontar os dados primários e secundários (Triviños, 1987).

Para os dados primários foram obtidos através de duas fontes: entrevista semi-estruturada, aquela que, a partir de um conjunto de questionamentos básicos, permite ao entrevistador, no decorrer da entrevista, enfatizar pontos, à medida que o

informante vai apresentando suas respostas (Triviñus, 1987); e observação não participante, técnica que permite “destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, entre outros) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em uma de suas características” (Triviñus, 1987, p. 153).

A análise documental e a observação não participante auxiliaram a complementação e orientação de análise dos dados primários. Este procedimento de utilizar como fontes de evidência os dados primários e os dados secundários configura a técnica de triangulação. Segundo Triviñus(1987), a técnica da triangulação é utilizada na análise de dados para obter maior abrangência na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Serão realizadas com os gestores escolares, administrativos e pedagógicos, a fim de confirmar a relação entre as crenças e valores do grupo de gestores e a estratégia de ação adotada.

Posteriormente, o quadro resumo dos valores e crenças de cada organização foi confrontado com o quadro resumo das estratégias de ação, para verificar como os esquemas interpretativos dos gestores escolares atuam como mediadores de estratégias de ação das escolas públicas estaduais de ensino médio de Cianorte. Por fim foi realizada a comparação dos valores e crenças e estratégias de ação entre as duas organizações.

### **3.6 DIFICULDADES E FACILIDADES NA COLETA DE DADOS**

Na fase de coleta de dados secundários, surgem as primeiras dificuldades ao deparar-se com a grande quantidade de reportagens em revistas acadêmicas e revistas para o grande público e nas páginas da internet sobre o setor educacional.

Quanto à fase de coleta de dados primários, algumas dificuldades apareceram na segunda escola em estudo, o Colégio Igléa Grollmann, pois a direção na época, por intervenção do Núcleo Regional de Educação e através de seu chefe sob determinação secretarial, foi substituída por não ter sido aprovada no teste seletivo, requisito da última eleição de diretores. Só se conseguiu concretizar a entrevista após o período de transição, que produziu certo viés emocional sob o ponto de vista da política e método vigentes. Esta entrevista foi realizada no Núcleo Regional de Educação, onde a diretora se encontrava trabalhando. Houve algumas

interrupções, já que não foi feita em sala especial, pois não havia lugar apropriado. O tempo de duração, com isso, estendeu-se para além do necessário.

A equipe pedagógica encontrava-se contrariada e decepcionada com a situação. Uma supervisora marcou a entrevista e não apareceu, orientando a realizá-la com outra pessoa, também da equipe. O problema com as entrevistas referem-se à dificuldade de fazer mais de uma no mesmo dia, embora algumas vezes isso tenha acontecido. Foram exaustivas, sendo que em cada uma delas, os entrevistados demonstraram seus anseios e indignações, revoltas e descrenças, mas, também esperanças. Isso tudo, levou em certos instantes determinado estresse por parte da entrevistadora.

No Colégio Estadual Cianorte, foi mais fácil, ocorrendo no período de recesso escolar, realizada à noite. O diretor dedicou-se ao momento especialmente, não houve interrupções e conversamos perto de três horas e ele mostrou-se muito interessado, pronto a contribuir.

### **3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

Mesmo tratando-se de pesquisa com metodologia científica, essa dissertação apresenta algumas limitações. A primeira delas está ligada à fonte de dados coletados. Os documentos analisados, em especial as atas dos conselhos e reuniões, são elaborados a partir de decisões tomadas por integrantes das instituições de ensino; entretanto seu texto utiliza uma linguagem padronizada e dificilmente apresenta referências às justificativas apresentadas por aqueles que se opuseram aos pontos que possam contrariar ou depreciar as ações adotadas pelas organizações. Maior gravidade está nos livros e fichas de registros de atendimento aos alunos e familiares pela equipe pedagógica, normalmente, não transcrevem os fatos com clareza; apresentam relatos curtos, com erros na escrita, mostrando a fragilidade da formação da equipe pedagógica, sua rotatividade e inexperiência em lidar com a documentação. Encontram-se palavras popularmente vulgarizadas, dando margens a outras interpretações. Outra dificuldade limitante foi a impossibilidade de fotocopiar estes documentos para sua posterior análise; esta foi realizada apenas por consulta local, além de não ter acesso a documentos



financeiros no CE Igléa Grollmann, impedindo a visualização da destinação dos recursos da instituição.

Os jornais utilizados, com acompanhamento diário, mostram reportagens vinculadas às escolas públicas; os mais variados problemas são abordados, e acabam refletindo na comunidade escolar por fazerem parte da vida na sociedade: desestrutura familiar, pobreza, violência, drogas, falta de recursos, repetência, entre outros. Sabe-se que muitos outros materiais, de diversas fontes, poderiam ser consultados e contribuir para esse trabalho; porém se torna inviável, num determinado momento, continuar a coleta de dados em função do fator tempo para a pesquisa.

Outra limitação se refere aos dados primários, pois as entrevistas foram realizadas com os membros de nível estratégico, sendo que alguns não tinham muitos anos de trabalho na escola em estudo e outros já estão aposentados. Este fator é contemporizado, no entanto, pois a maioria dos entrevistados tem muitos anos de atuação dentro das organizações estudadas, e suas respostas em profundidade permitiram análise integral dos valores e crenças compartilhados. Deve-se considerar também, que algumas respostas estão sujeitas a vieses provenientes das impressões pessoais e das próprias aspirações do que seja a escola, e não do que ela é e faz realmente.

Tal situação foi amenizada pelo uso da técnica de triangulação, entre os dados primários e os dados secundários, aqueles representados pelas entrevistas semi-estruturadas e a observação participante e estes representados pelos documentos das instituições, o que dá consistência e validade interna à pesquisa, pois assegura a exatidão dos dados e a adequação das conclusões.

As diferenças de clientela nas duas escolas implicam diferentes idades, o que pode alterar o nível de pressões dentro da escola em face do número maior ou menor de adolescentes. No CE Cianorte não há a oferta do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Já no CE Igléa Grollmann o ensino inicia-se com a Educação Básica, que engloba o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e o Ensino Médio. A utilização de múltiplas fontes de evidência permite ao pesquisador reduzir as falhas de interpretação, pela utilização de múltiplas percepções para esclarecer significados, verificando a repetibilidade de uma observação ou interpretação, o que aumenta a

validade da pesquisa, portanto assegura a exatidão dos dados e a adequação das conclusões.

A pesquisa qualitativa está sujeita à interpretação do pesquisador, como aponta Bardin (1979). A subjetividade que pode ser um viés, é minimizada por meio do rigor dos métodos adotados para todas as fases da pesquisa, e da auto-observação do pesquisador na realização dos procedimentos, no sentido de estar constantemente questionando-se. As peculiaridades e especificidades deste setor para o estudo administrativo é ao mesmo tempo a força e a fraqueza do trabalho, porque a riqueza do trabalho está em dar conta de unir as duas áreas, e a fraqueza está na complexidade de questões que o setor envolve.

Pode-se apontar finalmente, como limitação, o fato de a pesquisa ter sido realizada pelo método de estudo comparativo de casos, que não permite a generalização para além do universo em estudo. O que pode ser utilizado é a transferibilidade, a partir dos resultados obtidos com a análise destas organizações, não como simples transposição de dados, mas como análise, a partir destes em outras escolas, considerando-se suas especialidades contextuais.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo destina-se a apresentar e analisar os dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente são apresentados os pontos fundamentais das mudanças que ocorreram nas escolas com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, os reflexos na proposta pedagógica e no regimento interno das organizações em estudo. Em seguida, é realizada a análise de cada uma das instituições de ensino médio, objetos deste estudo, com o fim de identificar, com base nos dados primários e secundários, as crenças e valores, os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico de cada organização em face das mudanças na legislação educacional ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, verificando-se a relação existente entre as categorias analíticas.

Por fim, é apresentada uma análise geral, que engloba as duas organizações estudadas, para verificar as relações entre contexto, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico.

### **4.1 AS MUDANÇAS DA LDB QUE MAIS AFETARAM AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Os 8,2 milhões de brasileiros que freqüentam as 19456 escolas – e também os professores desses jovens - estão diante de enorme contingente de informações, com a responsabilidade de dar-lhes sentido e construir um novo futuro. Flexibilidade, articulação, autonomia de pensamento e ação e capacidade de integrar conhecimentos vindos de várias áreas fazem parte de um conjunto de habilidades supervalorizadas.

Porque o mundo vem mudando radicalmente nas últimas décadas, as relações produtivas se transformaram e exige-se hoje uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, que saiba identificar o que é realmente relevante para o trabalho, em qualquer trabalho. E a escola tem tudo a ver com isso. O que vale é saber como enfrentar os problemas, e superá-los em casa no trabalho, no mundo. Esses são os alicerces da reforma do Ensino Médio, em vigor desde 1998. O principal deles é o ensino por competências, que pode ser explicado como um saber que se traduz na

tomada de decisões, na capacidade de avaliar e julgar, pois a evolução da tecnologia mais exclui do que inclui. Ao contrário do que muita gente pode pensar, esse saber articulado ao fazer não é modismo, é necessidade.

A mudança no cenário das relações de trabalho encontrou o Ensino Médio brasileiro em meio a uma histórica crise de identidade. Vinculado ao Ensino Superior, servia para conduzir uns poucos às faculdades, isto é, tinha caráter exclusivamente preparatório, que os especialistas chamam de propedêutico. Outra alternativa era o ensino profissionalizante, voltada mais para os pobres, de que fazem parte as escolas técnicas federais e o chamado “Sistema S” (Senai, Senar e Senac). O problema é que estas duas linhas nunca se encontravam – aliás, reproduzindo nosso trágico abismo social, com a imposição obrigatória da profissionalização acarretando sérios transtornos, principalmente na rede pública (Nova Escola, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, começou a pôr fim a esse caráter dualista. O Ensino Médio deixou de ser apêndice do Ensino Superior e juntou-se ao Ensino Fundamental e à Educação Básica. Ao adotar a flexibilidade, a LDB dá condições para que, a médio e longo prazo, as escolas construam “edifícios diversificados” sobre uma base comum, o que se consolidou em 1998 em forma de diretrizes e parâmetros curriculares. As primeiras propõem, juntamente com a flexibilidade e a autonomia dadas às escolas para definir um projeto pedagógico e o currículo propriamente dito, dois conceitos essenciais: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*. Em cima desses dois pilares podem ser erguidos os “edifícios diversificados”, onde cada professor tem liberdade para adaptar os conteúdos ao contexto social, geográfico e econômico do colégio. O mesmo vale para a integração das disciplinas, que deve ser feita de acordo com o perfil dos estudantes. As implicações deste novo paradigma é que os professores têm décadas de experiências na chamada atuação disciplinar, tanto na condição de alunos como na de mestres; é compreensível que muitos tenham resistência a trabalhar de forma interdisciplinar. O mesmo vale para a noção de competência, pois não só ela não está bem absorvida como também as possibilidades que oferece para a prática de ensino são pouco conhecidas.

Durante os anos de 80 e 90, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de

matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Mais recentemente agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos. Em apenas 5 anos, o número de matrículas no Ensino Médio cresceu 57,3%, de 5,2 milhões para quase 8,2 milhões; portanto temos hoje 3 milhões de jovens a mais estudando. E dois terços do total em escolas públicas. O aumento do total de estudantes decorre de dois fatores principais: a expansão do Ensino Fundamental, com mais gente concluindo os oito anos de escolaridade, e o grande volume de pessoas que, já trabalhando, volta à sala de aula em busca de formação e qualificação para garantir emprego e futuro melhor. Por essa razão, é cada vez maior a oferta de turmas no horário noturno, que já responde por 51,3% das vagas existentes (Nova Escola, 2002).

O marco político-institucional desse processo foi a LDB – Lei 9394/96. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas da educação básica. Com sua promulgação, o Brasil encerra a primeira geração de reformas educacionais iniciada com a distensão política lenta e gradual do começo dos 80, a qual teve na Constituinte seu próprio e importante marco institucional. O capítulo sobre educação da Carta Magna reclamava no entanto uma lei que o regulamentasse.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDB vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica a ser universalizada para todos; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos ou disciplinas não têm sustentação pedagógica em si mesmos, mas enquanto meios para a constituição de competências; (c) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associadas à avaliação de resultados.

Outro componente decisivo da etapa de reforma educacional iniciada nos anos 90 é a criação do FUNDEF, possível graças à aprovação da PEC 14. Além de ser instrumento de gestão e de redistribuição dos recursos, o FUNDEF poderá facilitar, a médio e longo prazo, a adoção de políticas mais equitativas de remuneração e carreira para os professores.

Tomando como base a LDB e em colaboração com a sociedade e demais esferas federativas, os órgãos educacionais nacionais, executivos e normativos, vêm interpretando e regulamentando o novo paradigma curricular de modo ousado e inovador. Com as diretrizes e parâmetros curriculares, o país dispõe hoje de uma concepção clara da organização pedagógica dos distintos níveis escolares da educação básica e de materiais para dar apoio à reengenharia curricular que será necessária para transformar o novo paradigma em realidade.

As normas e recomendações nacionais, de cuja falta o país se ressentiu nos anos recentes, surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação do valor da descentralização, da autonomia escolar e da diversidade curricular que sinaliza o caminho para um regime de colaboração menos politizado entre as unidades da federação e um modelo de gestão mais moderno para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares.

Esse sistema de colaboração federativa já vem sendo construído e operado desde meados dos anos 90 com a implementação de políticas nacionais especificamente endereçadas à educação básica, entre as quais se destacam a preparação e divulgação dos parâmetros curriculares do ensino fundamental e médio, a avaliação do livro didático e a organização de um sistema de estatísticas e indicadores educacionais dos quais fazem parte as avaliações de aprendizagem processadas pelo SAEB e pelo ENEM.

Se a aprovação da LDB marca o final da primeira geração de reformas educacionais, o conjunto de diretrizes e parâmetros curriculares inaugura a segunda geração. Além das características que as normas legais lhe imprimem, esta etapa tem traços políticos distintivos importantes. Seu caráter nacional já não depende tanto da vontade dos políticos pois está legalmente assegurado pela LDB. Exatamente por esta razão, a reforma passa a demandar mais fortemente: (a) negociação contínua de metas, prioridades e recursos, envolvendo, entre outros, o CONSED, a UNDIME e o CNE; (b) a coordenação e liderança do MEC como representante da esfera federal, na provisão de assistência técnica e financeira e na mediação da construção do consenso.

Neste contexto identificam-se algumas diferenças fundamentais que se refletem sobre a educação atualmente, ou seja, quando comparadas as legislações

(Lei nº5692/71 e Lei nº 9394/96), desde a década de 90 e após 96, destacam-se as principais no Quadro 10 abaixo.

**Quadro 10: Comparativos das alterações legislativas**

LEGISLAÇÃO ANTIGA	LEGISLAÇÃO ATUAL
<b>1) Nomenclatura das instituições de ensino médio</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Colégio Estadual – Ensino de 1º e 2º graus (Regular e Supletivo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colégio Estadual – Ensino Fundamental e Médio</li> <li>Centros (oferte exclusivamente a Educação profissional)</li> <li>Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEBJA (oferta exclusivamente o Ensino Supletivo)</li> </ul>
<b>2) Da carga horária das instituições de ensino médio</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>180 dias letivos</li> <li>720 horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>200 dias letivos</li> <li>800 horas</li> </ul>
<b>3) Do mecanismo de avaliação das instituições de ensino médio</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inexistente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe em todos os graus .</li> <li>ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio.</li> </ul>
<b>4) Do ensino à distância</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>S/ diploma, não da direito à continuidade de estudos, não regulamentado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>C/ diploma, da direito à continuidade de estudos.</li> </ul>
<b>5) Dos princípios filosóficos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Direito de ensinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direito de aprender.</li> <li>A estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade estarão presentes em todos os trabalhos.</li> </ul>
<b>6) Conteúdos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Um fim em si mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um meio de desenvolver competências.</li> </ul>
<b>7) Conhecimento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmentado</li> <li>Compartimentado nas disciplinas</li> <li>Ensino de regras, fatos, definições acúmulo de informações desvinculadas da vida dos alunos</li> <li>Caráter mais enciclopédico</li> <li>Privilegia a memória e a padronização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrado pelo trabalho interdisciplinar e pela contextualização</li> <li>Privilegia a construção de conceitos e entendimento</li> <li>Teoria e prática aplicadas ao cotidiano do aluno</li> <li>Ênfase está na produção e sistematização do sentido</li> </ul>
<b>8) Do currículo e sua organização</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fracionado, estático e linear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrado, vivo e em rede, proporcionando a oportunidade de conhecer, fazer, relacionar, aplicar e transformar.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por disciplinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por áreas de conhecimento.</li> <li>• Por eixo organizador.</li> <li>• Por tema gerador.</li> <li>• Por conjunto de competências.</li> </ul>
<b>9) Sala de aula</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço de transmissão e recepção do conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço privilegiado de reflexão, de situações de aprendizagem vivas e enriquecedoras</li> </ul>
<b>10) Atividades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rotineiras que favorecem a padronização da resolução.</li> <li>• Pesquisa = cópia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centradas em trabalho e na resolução de problemas para desenvolver competências.</li> <li>• Pesquisa = busca informações em várias fontes para a resolução de uma determinada situação-problema com espontaneidade e criatividade.</li> </ul>
<b>11) Professor</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mero transmissor do conhecimento</li> <li>• Determina o conteúdo a ser trabalhado sem levar em conta necessidades que surgem em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitador da aprendizagem do aluno.</li> <li>• Facilitador da construção de sentidos.</li> <li>• Gerenciador da informação.</li> <li>• Reflexivo.</li> <li>• Avalia e ressignifica sua prática pedagógica.</li> <li>• Incentivador da estética da sensibilidade, zela pela política da igualdade e pela ética da identidade.</li> </ul>
<b>12) Do Aluno</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passivo, receptáculo do conhecimento descontextualizado</li> <li>• Não sabe porquê e para quê estuda determinados conteúdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativo e participativo na construção do seu conhecimento.</li> </ul>
<b>13) Avaliação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificatória e excludente</li> <li>• Gera dados que possibilitam apenas avaliar a capacidade do aluno em reter informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativa e diagnóstica de ensino e aprendizagem</li> <li>• Aponta dificuldades e possibilita a intervenção pedagógica</li> <li>• Gera dados que possibilitam avaliar o desempenho das competências</li> </ul>
<b>14) Do Livro didático</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um fim em si mesmo</li> <li>• Atividades previsíveis e padronizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um entre vários recursos didáticos (jornais, revistas, vídeos, computador, CD-ROMS)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto.



Dentre as mudanças acima destacam-se o aumento da **carga horária** na escola, tendo como fins a ampliação do tempo de aprendizagem pelos alunos, pois este era escasso. O tempo destinado a meia jornada diária não é suficiente para trabalhar atividades que fortaleçam o desenvolvimento pessoal, por exemplo, dos estudantes. Houve aumento das horas aulas anuais de 720 horas para 800 horas em 200 dias letivos e, mesmo assim, essa média, em comparação com países desenvolvidos (que tem em média acima de 1000 horas), ainda é baixa.

Outro destaque é o ensino por **competências**, tornando apenas a ponta mais visível de uma mudança radical de conceito. Não existe mais a história de que ir à escola é dever de toda criança e que lá ela vai encontrar um professor pronto a ensinar conteúdos pré-definidos. O que vale agora é o direito que todo cidadão tem de aprender. E por aprender entenda-se não só o currículo, mas a capacidade de construir a própria vida, relacionar-se com a família, os amigos, os colegas de trabalho. A competência é o que o aluno aprende, não o que o professor ensina.

É por isso que os **projetos didáticos** ganham força nesse cenário, exigem trabalho coletivo, planejamento das etapas, pesquisa em várias fontes, capacidade de síntese e diferentes técnicas de apresentação, ou seja, uma oportunidade para desenvolver diversas competências.

O domínio do conceito de competência não está plenamente absorvido, mas um olhar mais atento sobre a prática cotidiana revela que ela já é trabalhada na sala de aula. Para Eny Maia, secretária municipal de Educação de São Paulo e coordenadora dos PCN do Ensino Médio, sofre mais para absorver o novo conceito, o professor que trabalha só com o livro didático: “ele impede que o mesmo pare para refletir sobre os conceitos básicos da disciplina e, conseqüentemente, sobre que competências precisa desenvolver nos alunos” (Nova Escola, 2002).

#### **O Quadro 11 Cinco competências avaliadas pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.**

<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>
1. Dominar a norma culta da Língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	1.1 Ler e interpretar textos escritos na língua materna; 1.2 Dominar elementos gráficos e geométricos, conseguindo interpretar dados; 1.3 Identificar padrões comuns nos processos que garantem a evolução dos seres vivos;

	<p>1.4 Reconhecer os códigos da linguagem artística e suas relações com o contexto histórico;</p> <p>1.5 Produzir textos orais e escritos para diferentes contextos e interlocutores.</p>
<p>2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>	<p>2.1 Aplicar conceitos para compreender fato natural ou social;</p> <p>2.2 Entender diferentes escalas de tempo;</p> <p>2.3 Articular saberes.</p>
<p>3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>3.1 Tomar decisões partindo da análise de dados;</p> <p>3.2 Dada uma situação problema, apresentada numa determinada área de conhecimento, saber relaciona-la com sua formulação em outra linguagem;</p> <p>3.3 Interpretar com base em inferências ou conclusões autorizadas pelos dados disponíveis.</p>
<p>4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>4.1 Ser capaz de articular idéias e ordenar o pensamento, para convencer os outros de determinado argumento;</p> <p>4.2 Identificar pontos de vista diferentes, identificando os pressupostos de cada interpretação;</p> <p>4.3 Produzir uma linha de argumentação com base na coleta de informações;</p> <p>4.4 Defender seu ponto de vista de maneira consistente e lógica e contra-argumentar possíveis contestações.</p>
<p>5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.</p>	<p>5.1 Tomar parte em decisões que influem na vida comunitária;</p> <p>5.2 Exercer a cidadania por meio de seus diversos canais (partidos políticos, associações etc);</p> <p>5.3 Compreender a realidade nas suas dimensões social, ética, política e econômica;</p> <p>5.4 Atuar, de maneira criativa, na melhoria do mundo em que vivemos.</p>

Ler o mundo significa mais do que ser capaz de ler texto. É necessário aprender outras linguagens além da escrita. Gráficos, estatísticas, desenhos geométricos, pinturas, desenhos e outras manifestações artísticas, as ciências, as formais e coloquiais – tudo deve ser lido e tem códigos e símbolos específicos de decifração. Cinema, música e a dança exploram linguagens específicas. Compreendê-las é o primeiro passo para estabelecer relações com o contexto histórico, identificar outras obras com as quais estabelecem diálogo e que tipo de tradição as filiam, entre tantas inferências possíveis.

Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, destaca que o professor não pode perder de vista a idéia de que “a rede do conhecimento está em constante estado de reconfiguração. Há sempre relações novas, que estão surgindo, e outras que estão caindo de maduras”. Observar a evolução das coisas. É hora de formar pessoas completas, jovens capazes de viver a própria vida por inteiro. Sai a “linha de montagem” ancorada nos livros didáticos e, entra em cena uma rede de relações baseada no conceito de competências. Em vez de especialistas em conteúdos, precisamos de pessoas comprometidas com a idéia de que todos aprendemos sem parar.

#### **4.1.1 OUTRAS MUDANÇAS DE IMPACTO AMBIENTAL**

Outras mudanças de impacto, que também exerceram pressões sobre os aspectos de análise deste estudo: recursos físicos/financeiros/materiais, gestão de pessoas, demanda educacional e corpo discente, planejamento estratégico, gestão de processos educacionais e administrativos, informação e análise de dados, uso de resultados da organização escolar, repetência e evasão.

##### **4.1.1.1 RECURSOS FÍSICOS/FINANCEIROS/MATERIAIS**

O repasse das verbas proporciona observações com relação à escassez dos recursos diante dos critérios estipulados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE (quantidade de alunos), e política similar da Secretaria Estadual de Educação com o Fundo Estadual, através dos recursos do Fundo Rotativo.

Com o Fundo Rotativo Pró-Escola eliminou-se a burocracia, possibilitando aos diretores, depois da aprovação do Plano de Aplicação pelo Conselho Escolar e/ou Associação de Pais e Mestres, certa autonomia no gerenciamento dos recursos das escolas. Estes recursos podem ser utilizados em gêneros alimentícios para complementação da merenda; materiais esportivos, didáticos, escolares e de expediente; reparos e pagamentos a prestadores de serviços; repasse da cota suplementar criada para a execução de reparos emergenciais que implicam em substituição e manutenção de equipamentos, assim como reparos nos prédios ou modificações nos ambientes.

A autonomia financeira ainda está para ser conquistada; cumpre haver maior flexibilidade para o colegiado (conselho escolar) e a direção da escola para exercitá-la em tudo o que é desejável; mas o repasse direto das verbas proporciona: agilidade na tomada de preços, aquisição de material junto ao mercado local, com custos menos elevados, flexibilidade nos prazos de entrega, bem como um atendimento mais rápido às reais necessidades da escola. Resta refletir sobre que descentralização é essa, a descentralização do menos importante e uma estranha autonomia. O repasse de recursos feito pelo MEC em cima de um custo-aluno baixo, a partir do entendimento de que cada instituição é “autonomia”, a partir do repasse, significará, sem dúvida, a perda da qualidade da educação pública; e, o que é pior, a criação de mecanismos de complementação de recursos, via inexorável da privatização, pela desobrigação do Estado para com Educação Pública (KUENZER, 1999).

Observe-se que a descentralização do sistema educacional brasileiro e a autonomia da escola são processos complementares e interdependentes, ou seja, tanto a descentralização como a autonomia, são limitadas por essas relações, visto que a escola é parte de um sistema e com ele se relaciona institucionalmente, observando e participando das definições macro políticas, prestando conta das atividades e resultados e cumprindo as normas gerais do sistema educacional e que garantem sua unidade. A autonomia é assim entendida como um princípio regulador das relações entre a escola, o sistema educacional e o sistema social e somente sua construção poderá levar a uma articulação entre os âmbitos endógeno e exógeno, macro e micro, responsabilização pelo todo (LÜCK, 2000).

Por fim, a autonomia da escola pública é produto de um processo que se constrói a partir de três eixos fundamentais: a capacidade de identificar os problemas e de apresentar alternativas para solucioná-los e a capacidade de administrar recursos financeiros próprios consoante com essas alternativas.

A Educação Básica e a Educação Infantil ainda contam com aportes de recursos mais garantidos, embora, no caso do Ensino Médio, haja um claro abandono, com nenhum investimento de reformular currículos, com intuito de criar mecanismos de agilização da conclusão desse nível de ensino. Houve esforço grande para separá-lo do ensino profissionalizante. E isso já é uma realidade.

#### 4.1.1.2 GESTÃO DE PESSOAS

Com a Resolução Nº 3651/2000 a Secretaria de Estado da Educação adequou a gestão do espaço físico na rede estadual básica à distribuição de pessoal não-regente de classe nos estabelecimentos de ensino. As funções não docentes estão distribuídas em quatro categorias: Direção (Diretor e Diretor Auxiliar), Secretaria (Secretário), Equipe Pedagógica (Orientador Educacional e Supervisor Escolar) e Equipe de Apoio (Assistente Administrativo e Auxiliar de Serviços Gerais).

Classificou os estabelecimentos de ensino em portes de I a XI, segundo número de alunos matriculados, a classificação é feita no início do ano letivo, tendo por base os dados do censo escolar do ano anterior. Exemplo, com base na Resolução Nº 3651/2000, para a classificação dos estabelecimentos em estudo e descrita no Quadro 12, a seguir:

**Quadro 12: Demonstrativo do porte das escolas em estudo:**

PORTE	Nº ALUNOS	DIREÇÃO	SECRETÁRIO	EQUIPE PEDAGÓGICA	APOIO ADMINISTRATIVO	SERVIÇOS GERAIS
VI	De 961 a 1160 alunos	2T=40h	40h	2T=80h	2T=240h	2T=360h
		3T=60h		3T=100h	3T=280h	3T=400h
VII	De 1160 a 1560 alunos	2T=40h	40h	2T=100h	2T=280h	2T=440h
		3T=60h		3T=120h	3T=320h	3T=480h

Com base na Resolução Nº 3651/2000 - Secretaria de Estado da Educação

#### 4.1.1.3 DEMANDA EDUCACIONAL E CORPO DISCENTE

Os dados aqui apresentados são frutos de uma análise, ainda preliminar dos resultados do Censo Escolar feito pelo MEC e INEP desde 1995/1996 até 2001, com base na Revista da III Conferência Estadual de Educação. O recorte dos dados dos referidos censos ocorreu a partir da preocupação em verificar hipóteses sobre o esvaziamento das escolas públicas, no Ensino Fundamental de 5ª e 8ª série e no Ensino Médio, sobretudo no período noturno, nos últimos 4 anos (1998 a 2001). A hipótese principal é que as matrículas dos jovens e adolescentes da classe trabalhadora foram redirecionadas para outras modalidades, tais como as da Educação de Jovens e Adultos, além das modalidades de Ensino Profissionalizante, sobretudo da rede particular.

O Ensino Fundamental perdeu alunos, sobretudo a partir de 1999; foram 94259 alunos a menos entre 1998 e 2001. No Ensino Médio aumentou o número de alunos entre 1996 e 1999, 119649 alunos a mais na rede. Porém, a partir de 1999, começou a perder alunos, diminuindo o número de matrículas em 38908. Se até 1999 ganhou 119649 e a partir daí perdeu alunos, o ganho real entre 1996 e 2001 é de 80741 alunos na rede estadual.

O ensino noturno também perdeu alunos, nos dois níveis de ensino. Mas, no Ensino Fundamental, a diminuição atingiu entre 1996 e 2001, 112517 alunos. A provável resposta para isto é de que os alunos estão se matriculando nos cursos supletivos, agora denominados de Cursos Presenciais com Avaliação no Processo (EJA), uma vez que o número de matrículas cresceu muito nessa modalidade de ensino, no Paraná entre 1995 e 1999, caindo um pouco nos anos de 2000 e 2001.

É interessante observar que, em 1995, o número de matrículas no supletivo de Ensino Médio era um pouco maior na rede particular do que na rede estadual; diminuiu muito na rede privada. Longe de podermos comemorar a expansão da rede estadual nessa modalidade, temos de investigar com desconfiança, porque uma educação pública de qualidade não pode diminuir o número dos alunos no ensino regular e estimular as matrículas no ensino supletivo.

No contexto escolar as turmas são compostas de acordo com os critérios estabelecidos na Resolução Nº 377/96-SEED, conforme Quadro 13.

**Quadro 13: Composição de turmas nos estabelecimentos de ensino da rede estadual**

<b>Níveis e Modalidades de Ensino</b>	<b>Nº de Alunos por Turma (mínimo definido)</b>	<b>Metragem Mínima das Salas</b>
<b>5ª séries</b>	35	36 m <sup>2</sup>
<b>6ª a 8ª séries</b>	40	48 m <sup>2</sup>
<b>Ensino Médio</b>	45	48 m <sup>2</sup>
<b>Educação Especial</b>	08	36 m <sup>2</sup>

Com base na Resolução Nº 366/1996 - Secretaria de Estado da Educação

As turmas são formadas, até o limite de vagas conforme demanda interna e externa. Os alunos já matriculados são distribuídos por salas no final do ano letivo, e no início do próximo ano, quando se atende a demanda externa. Com o cadastro dos alunos feito diretamente pela SEED, pede-se confirmação de matrícula, para atualização de dados como nome, filiação, endereço etc. Esse processo proporcionou um decréscimo na arrecadação anual dos colégios, conhecida como taxa de contribuição voluntária, recolhida pela Associação de Pais e Mestres, APM.

Com a Resolução Nº 3651/2000 (do Porte das Escolas) os estabelecimentos de ensino que ofertavam Ensino Médio regular, no noturno, foram obrigados a fazer redução da carga horária e a redimensionar-se dentro destas novas determinações. Em 2001, os adolescentes e jovens trabalhadores, estudantes do noturno, são empurrados para fora da escola de ensino regular, quando o governo tenta fechar as matrículas no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, alegando que 40 000 alunos em todo o Estado, por estarem muito desestimulados e com tendência a abandonar a escola, seriam ajudados de imediato se procurassem os Cursos Presenciais com Avaliação no Processo (EJA). Para o Ensino Médio a transformação de 136 horas no período noturno em projetos interdisciplinares, não presenciais, foi o maior golpe.

A Resolução nº 2617/2001-SEED-PR instituiu, em todas as séries do Ensino Médio (regular) noturno, Projetos Interdisciplinares (PI). Tais projetos foram desenvolvidos de forma não presencial, substituindo 4 horas-aula semanais (136 horas anuais). A redução na carga horária atinge diretamente as disciplinas de Sociologia e Filosofia, isto é, tais disciplinas foram retiradas do currículo. Contudo a mesma resolução prevê que os alunos devem, no final do Ensino Médio, ter adquirido os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, essa substituição não garantirá que estes alunos tenham de fato conhecimentos em Sociologia e Filosofia. Estudos sobre trabalho em forma de projetos na escola,

refletem, entre outros, o problema de que o professor e as escolas não estão preparados adequadamente para este tipo de processo de ensino.

#### **4.1.1.4 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

Para ser escola democrática e dinâmica, com valorização das habilidades dos atores que a compõem, por meio de uma gestão colegiada, as unidades escolares devem privilegiar o planejamento, a organização, a direção dos trabalhos técnico-pedagógicos e o acompanhamento e avaliação sistemática das tarefas realizadas. O primeiro passo é utilizar mecanismos de construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Para elaborar esse projeto foram realizados diversos estudos de fundamentação, em 1995. Vale salientar que escolas de 5ª a 8ª série e Ensino Médio passaram muitos anos sem fundamentação teórica, sem cursos de formação continuada ou de atualização. O projeto político-pedagógico, de acordo com os pressupostos teóricos democráticos, não caracteriza, em seu processo inicial de construção, uma formalidade. Sendo responsável pela formulação de sua política pedagógica, a escola caminha na tentativa de não perder a visão de globalidade que norteia os conteúdos e as práticas pedagógicas.

O projeto político-pedagógico revela preocupação com a educação em contexto democrático, com metas e ações previstas que permitem antever uma gestão escolar consciente da necessidade de maior participação e mobilização da comunidade, explorando o seu potencial ação-reflexão-ação, que torne o projeto mais popular e voltado para a transformação gradativa no cotidiano da prática escolar.

#### **4.1.1.5 GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS E ADMINISTRATIVOS**

O administrador escolar é articulador e coordenador do planejamento, liderando o conjunto de práticas escolares, apoiadas em valores e objetivos comuns do corpo docente, corpo discente e dos demais segmentos (Oliveira, 1994).

O fato explica, a inter-relação da função com os conceitos de cultura organizacional com base nas crenças e valores compartilhados dentro da



organização, e com a noção de ambiente adotada. Ainda, cumpre considerar, de acordo com pesquisa realizada pela Conferencia Nacional dos Trabalhadores em Educação, que a forma de gestão interfere na eficiência da escola e eficácia do ensino, porque escolas com gestão mais democráticas e participativa tendem a uma menor evasão e repetência escolar.

A liderança efetiva da direção da escola – e não a sua atitude de controle e cobrança – é fator primordial na qualidade da gestão e do ensino. Dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários, pais, alunos e comunidade a utilizarem seu potencial na promoção de ambiente educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento; estimulam também os membros da comunidade escolar a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. O exercício dessa liderança pelo dirigente demanda o desenvolvimento de habilidades específicas e a transformação do sentido do seu trabalho.

O clima escolar envolve aspectos como expectativas dos professores em relação aos alunos; da direção e equipe técnico-pedagógica em relação a professores, atitudes positivas dos professores; ordem e disciplina e sistema de incentivos e premiações para alunos. Tais aspectos determinam o modo de ser e de fazer da escola que é, por si, pedagógico. Vivenciando um clima escolar positivo na escola, orientado para a superação positiva de desafios, os alunos aprendem comportamentos fundamentais para o seu desenvolvimento como cidadãos.

Tais condições oferecem oportunidades para que as múltiplas áreas do currículo discutam temas como necessidades básicas, cultura, meio ambiente, relações sociais, cidadania e participação e proponham práticas nas quais permeia a idéia de formação profissional. Pela análise da proposta curricular é preciso elaborar propostas pedagógicas concretas, usufruindo da autonomia e de iniciativas próprias para gerar programas que extrapolem os limites da prática convencional. Neste sentido, o papel do professor, como agente socializador e estimulador de novos valores, é fundamental para a implantação de uma educação não discriminatória.

Para o processo ensino-aprendizagem ter êxito, alunos e professores devem maximizar o tempo dedicado à aprendizagem, de modo a evitar desperdícios de tempo em atividades de pouco valor formativo e informativo. Também faz parte a

variação de estratégias de ensino-aprendizagem, a realização e acompanhamento regular de tarefas de casa e a freqüente avaliação e feedback para os alunos: estes sabem o que deles é esperado, recebem orientações específicas e são acompanhados continuamente no que fazem.

Os dirigentes exercem supervisão do trabalho dos professores e demais funcionários, entendido como processo de observação, feedback, apoio e orientação da melhoria do desempenho profissional, dedicando-se à promoção desse desenvolvimento cotidianamente, bem como à continua atualização e melhoria dos processos educacionais adotados em cada sala de aula, espaço educacional e momento pedagógico. Isso envolve a capacitação em serviço pelos professores que ao trabalhar reflexivamente desenvolvem habilidades, competências e conhecimentos profissionais.

Disponibilizar materiais e textos de apoio pedagógico para ilustrar as aprendizagens que desenvolvem e a alocação de materiais e textos de apoio, eis o que deve ser associado à capacitação e criatividade.

Grande parte da melhoria do espaço físico ocorre com a participação da comunidade, num sentimento de reciprocidade, por exemplo, com relação à limpeza, adequação ao tipo de atividades pedagógica e uso pleno dos ambientes, ambientes estes utilizados de maneira criativa, formando ambientes especiais para leitura, ambientes para representações etc. Estes ambientes são os mesmos espaços regulares da escola, transformados, mediante artifícios psicológicos e de disposição de móveis, figuras etc.

O sentimento de reciprocidade diante da escola é afetado ainda pela dicotomia entre os que a colocam como de inteira responsabilidade do Estado, que por este motivo deve assumir todas as conseqüências de ser o gerenciador, e os que defendem que, sem a interferência intensiva da sociedade civil jamais se obterá uma escola com qualidade. Não se trata de diminuir a responsabilidade do Estado, mas de valorizar a participação da comunidade.

#### **4.1.1.6 INFORMAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E USO DE RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A gestão de resultados avalia os êxitos obtidos pela escola em sua função de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar, e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados.

O uso da informação e análise está relacionado às estratégias quanto à maneira como a gestão as utiliza no apoio ao processo pedagógico e ao próprio desempenho da organização. Essas ações envolvem a seleção de dados e informações, o relacionamento entre dados e requisitos estratégicos, a confiabilidade junto ao acesso e atualização dos dados, a avaliação e melhoria do processo de seleção e gerenciamento dos dados e informações, seleção e utilização de referenciais de excelência, estímulo a melhorias, o estabelecimento de metas desafiadoras, a compreensão da relação de causa e efeito entre processos, a integração das questões educacionais com as de decisão e planejamento, a fim de viabilizar revisões operacionais na escola e o aperfeiçoamento do entendimento para o planejamento de ações prioritárias na melhoria da escola.

As estratégias de ação quanto ao uso de resultados da instituição pode servir para a análise dos níveis de desempenho alcançados pela escola em comparação a outras instituições selecionadas. Estes resultados permitem examinar o ambiente em que ocorre o processo educacional para professores e funcionários, e se ocorrem melhorias nas operações administrativas. Isso implica, entre outros, mostrar a satisfação, bem-estar e motivação de professores e funcionários, utilizar os resultados para melhorar a satisfação e o bem-estar, e medir níveis e tendências de produtividade, redução de desperdício e tempos de ciclo.

É destaque neste momento o Boletim da Escola, porque, é através deste que se recebem três conjuntos de informações sobre a escola. Este é personalizado para cada escola e mostra resultados. Com estas informações estabelecem-se metas e implantam-se mudanças nos funcionamentos da escola, em prol da qualidade de ensino. A organização da “Coordenação de Informações Educacionais–CIE”, da SEED, traz um conjunto de indicadores de resultados de cada uma das escolas. Obtêm-se por eles dados da AVA/PR2000, Avaliação do Rendimento Escolar: as taxas de aprovação; as taxas de reprovação; as taxas de abandono e as opiniões de

pais, professores, diretores e alunos sobre a escola. A característica deste boletim é que apresentará dados da escola em comparação com a média de outros estabelecimentos do Município e do Estado. Será divulgado aos: Núcleos Regionais de Educação, NRE, Secretarias Municipais e Famílias.

Para compreendermos melhor este quadro na educação pública é preciso verificar a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar das duas escolas públicas em estudo, o esquema interpretativo, representado nas formas de comunicação, normas, cerimônias e outros, das duas escolas e o posicionamento estratégico delas, em face das mudanças na legislação educacional ocorridas a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que diz respeito a recursos físicos/financeiros/materiais, gestão de pessoas, demanda educacional e corpo discente, planejamento estratégico, gestão de processos educacionais e administrativos, informação e análise de dados e uso de resultados da organização escolar, evasão e repetência.

#### **4.1.1.7 EVASÃO E REPETÊNCIA**

A evasão e repetência é preocupação constante e observada ao longo do período do estudo, presente no discurso dos educadores e, portanto, ainda atualmente, a meta continua sendo buscar os 11 anos para o aluno no Ensino Básico. Com todas as políticas e estudos voltados para a redução dos números de reprovação e evasão das escolas, os professores reclamam a pressão exercida pelas lideranças, e o reflexo da aprovação sem conhecimento, caracterizada pelas crianças que chegam na 5ª e 6ª série, sem saber ler ou escrever e nos adolescentes que não compreendem o que lêem.

Confrontando-se com estas preocupações, estão agora também as transferências para os Cursos Presenciais com Avaliação no Processo (EJA). Aqui é bom lembrar a análise de alguns educadores sobre o processo que chamam de exclusão por dentro; há a inclusão, o acesso dos alunos à escola, mas a organização do Sistema de Ensino cria mecanismos de diferenciação das escolas, dos certificados etc. Os diplomas conseguidos através dos supletivos, dos cursos rápidos já são desvalorizados diante dos diplomas conseguidos no ensino regular,

além da diferenciação que já ocorre entre os diplomas conseguidos em diferentes escolas. O Quadro 14, mostra esta realidade.

**Quadro 14: Matrículas e concluintes no ensino médio – Brasil 1994-2001**

Ano	Ensino Médio (Regular)	
	Matrículas	Concluintes
1994	4 936 211	917 298
2001	8 417 007	1 853 343*
<b>Cresc. 94/2001</b>	<b>71%</b>	<b>102%</b>

Ano	Ensino Médio (Supletivo)	
	Matrículas	Concluintes
1995	340 046	76 413
2000	1 000 769	380 563*
<b>Cresc. 95/2000</b>	<b>194%</b>	<b>398%</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC

(\*) dados referentes ao ano de 2000

Mediante dados, o Ensino Médio Regular incorporou 3,5 milhões de novas matrículas, desde 1994. Em 7 anos cresceu o equivalente ao registrado nos 14 anos anteriores. No período 1980-94, o sistema havia crescido apenas 1,8 milhão de matrículas às já existentes. Também o número de estudantes que concluem este nível cresceu. De 1991 a 1994, o número de concluintes havia aumentado 40%, passando de 660 mil para 917 mil concluintes. A partir de 1994, o sistema promoveu melhor fluxo escolar, alcançando em 2001 um número duas vezes maior de concluintes. Mas ainda é grande o número de estudantes que encontram dificuldade em concluir seus estudos no Ensino Médio. Nos últimos anos, os alunos em atraso escolar, com idade acima dos 17 anos, e aqueles que precisam abandonar os estudos estão buscando cada vez mais o ensino de jovens e adultos. A matrícula em cursos presenciais de nível médio praticamente triplicou de 1995 a 2001. Da mesma forma, o sucesso em concluir os estudos aumentou também neste nível de ensino. Em 1995 os cálculos de fluxo escolar estimavam 71 concluintes para cada 100

integrantes. As estimativas para o ano de 1999 indicaram uma taxa esperada de 78 concluintes para cada 100 ingressantes.

#### **4.2 CASO 01: COLÉGIO ESTADUAL CIANORTE – ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL**

Este estabelecimento de ensino é destinado a oferecer serviços educacionais, baseados nos princípios emanados da Constituição da República Federativa do Brasil, da Constituição do Estado do Paraná, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações editados pelos Sistema de Ensino Federal e Estadual, nos níveis do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, no Ensino Médio e mais recentemente no Ensino Pós Médio.

Este estabelecimento de ensino é de propriedade do Governo do Estado do Paraná, conforme escritura pública de doação com cláusula de reversão tomada às páginas 350/352, do Livro nº. 49, do Tabelionato Vieira e registrada no Livro 02 do Registro de Imóveis do 1º. Ofício, desta comarca, sob a matrícula nº. 2276, em 27/10/76. É órgão da administração direta da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, inscrita no CGCMF sob o nº. 76.416.965/0001-21 e mantido pelo Governo do Estado do Paraná.

Este estabelecimento tem por finalidade, atendendo ao disposto na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na legislação emanada dos sistemas de ensino em vigor, ministrar o Ensino Fundamental, em 4 anos desde a 5ª até a 8ª série, o Ensino Médio, em 3 anos, e a Educação Profissional em 1 ano no caso do Curso Técnico em Gestão Empreendedora, observadas a legislação e as normas especificamente aplicáveis, atendendo aos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - valorização do profissional da educação escolar;
- VI - garantia de padrão de qualidade;

VII - valorização da experiência extra-escolar;

VIII - vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas escolares.

O Colégio Estadual Cianorte - Ensino Fundamental, Médio e Profissional foi criado e teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº. 3.303 de 20/03/1958 - DOF nº. 24, de 28/03/1958, com o nome de Ginásio Estadual de Cianorte.

Pelo Decreto nº. 8.962 de 14/02/68 foi criado o Curso Científico, passando a escola denominar-se Colégio Estadual de Cianorte.

Pelo Parecer nº. 162/72, do Conselho Estadual de Educação, foram criados os cursos profissionalizantes, podendo a escola implantar as habilitações: Técnico de Contabilidade, Magistério, Secretariado e Assistente de Administração.

Pelo Parecer nº. 162/74, pela Câmara Conjunta de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, foi aprovado em caráter definitivo o Projeto de Implantação do Ensino de Segundo Grau do Colégio Estadual de Cianorte e Escola Normal Colegial "Cândido Portinari", ambas de Cianorte, com as habilitações de Secretariado e Magistério, no período diurno e Secretariado e Assistente de Administração, no período noturno.

Pela Resolução nº. 307/74 ficou aprovado o Plano de Reorganização das Escolas de Primeiro e Segundo Grau da Rede Escolar de Ensino, resultante da reunião dos antigos estabelecimentos do Colégio Estadual de Cianorte, Escola Normal Colegial "Cândido Portinari" e Escola de Aplicação Cianorte, passando a escola a denominar-se por Complexo Escolar Cianorte - Ensino Regular e Supletivo de Primeiro Grau e Ensino de Segundo Graus que foi autorizado a funcionar pelo Decreto n.º. 2.784/77 de 04/01/77, publicado no DOF em 10/01/77, ocasião em que o Colégio Estadual de Cianorte e Escola Normal Colegial "Cândido Portinari", passaram a constituir um único estabelecimento, sob a denominação de Colégio Cianorte - Ensino de Primeiro e Segundo Grau e a Escola de Aplicação Cianorte passou a denominar-se de Escola Princesa Izabel - Ensino Regular e Supletivo de Primeiro Grau.

O Parecer nº. 222/77 exarado no Processo nº. 539/77 aprovou o Projeto de Implantação da habilitação Básica em Agropecuária, para início em 1978.

O Parecer nº. 39/80 exarado no Processo nº. 40/80 aprovou, em caráter provisório, o Projeto de Implantação das habilitações: Auxiliar de Patologia Clínica e Desenhista de Arquitetura.

Através do ofício nº. 29/80 de 14/05.80 do Departamento de Ensino de Segundo Grau da SEED/PR., a Escola passou a constituir-se num Centro de Excelência das habilitações de Magistério e Auxiliar de Contabilidade.

A Resolução nº. 1672/82 de 24/06/82 autorizou o funcionamento do Curso de Formação de Professores para o Magistério Pré-Escolar, em nível de Segundo Grau, mediante estudos adicionais, tendo início em julho de 1982. Este curso foi encerrado com a edição da Resolução nº. 3.393/87 - DOF 09/09/87.

Pela Resolução nº. 2.425/82, DOF de 07/10/82 o estabelecimento obteve o seu reconhecimento e também o reconhecimento dos cursos de Primeiro Grau, de Magistério, de Auxiliar de Contabilidade.

A Resolução nº. 3055/86 - DOF de 22/07/86 fez cessar o funcionamento dos cursos: Técnico em Secretariado, Básico em Agropecuária, Assistente de Administração, Auxiliar de Desenhista de Arquitetura e Auxiliar de Patologia Clínica.

A Resolução nº. 3058/87 -DOF 2584 de 10/08/87 autorizou o funcionamento do Curso de Auxiliar de Contabilidade.

A Resolução nº. 4941/87 de 28/12/87 autorizou a implantação gradativa das quatro primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau, a partir do ano letivo de 1988, tendo funcionado por apenas dois anos.

A Resolução nº. 1099/89 de 28/04/89 autorizou o funcionamento e implantação gradativa do Curso de Educação Geral. A Resolução n. 2532/89 de 15/09/89 concedeu reconhecimento à habilitação Técnico em Contabilidade.

A Resolução nº4474/91 autorizou o funcionamento da 4a. série da habilitação Técnico em Contabilidade a partir de 1992. Este foi sem dúvida o curso técnico que mais durou.

A Resolução nº 54, de 22/01/92 reconheceu o curso de Educação Geral.

A 27/11/1996 o colégio aderiu ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, mediante termo de adesão firmado por este Estabelecimento e a Presidente da Associação de Pais e Mestres; nos termos da Resolução nº 4394/96, de 20/11/96 desencadeou a partir de 01/01/97 o processo de cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de Magistério e de Técnico em Contabilidade.

A Resolução nº3120/98 alterou a denominação da escola para Colégio Estadual Cianorte - Ensino Fundamental, Médio e Profissional.



A partir do ano 2000, o Colégio passou a oferecer apenas o curso de Ensino Fundamental e Médio, formando as últimas turmas do curso Educação Geral. Recentemente, em 2002, o Colégio volta a oferecer a Educação Profissional com o Curso Técnico em Gestão Empreendedora; amplia-se, assim a expectativa para diversificação e crescimento com novos cursos profissionalizantes.

#### **4.2.1 HISTÓRIA DA ESCOLA – IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO LEGAL**

O Colégio Estadual Cianorte - Ensino Fundamental, Médio e Profissional oferece as modalidades de ensino: Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série com quatro anos de duração e carga horária anual de 800 horas para o período diurno; e Ensino Médio com duração de três anos com carga horária anual de 800 horas, essas horas são trabalhadas em hora /aula de cinquenta minutos no diurno e no período noturno. As modalidades são trabalhadas por séries anuais, por área do conhecimento conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, em regime semestral. As disciplinas da Base Nacional Comum são contempladas com 75% e as Diversificadas com 25%.

O calendário escolar, elaborado anualmente, deverá estar de acordo com a Lei 9.394/96, e com as normas baixadas em instrução específica da secretaria de educação; serão trabalhados 200 dias letivos com um mínimo de 800 horas. Essa escolha é feita mediante uma reunião com os diversos setores da escola.

Para elaboração do Calendário dos últimos dois anos, a SEED propôs seis opções de escolha. Dentre essas opções, em consonância com as demais escolas vinculadas ao N.R.E de Cianorte, foi escolhido a opção A1 para 2000, em função da realidade regional propícia e ainda atendendo à necessidade de transporte dos alunos que moram na periferia da cidade. O mesmo ocorreu para 2002, quando a opção foi B4. O sistema de avaliação do rendimento escolar é contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos de acordo com o currículo e objetivos propostos por este Estabelecimento de Ensino; os resultados são expressos em nota de zero a dez. O rendimento escolar mínimo exigido para aprovação por disciplina é de cinco. Para os alunos de baixo rendimento escolar será proporcionada Recuperação de Estudos, de forma paralela ao longo da série ou período letivo. A recuperação de estudos será planejada

constituindo-se num conjunto integrado ao processo de ensino, além de se adequar às dificuldades dos alunos.

A recuperação paralela (reforço e acompanhamento de estudos), é oferecido no horário contra-turno, em forma de projetos, grupos de estudos monitorados e orientados pelo professor e trabalhos e atividades dos conteúdos específicos desenvolvidos extraclasse.

A partir de 2001 este Estabelecimento de Ensino adotou a Matrícula em Regime de Progressão Parcial, Aproveitamento de Estudos (Classificação e Reclassificação), Revalidação e Equivalência de Estudos feitos no exterior e Adaptação de Estudos.

Matrícula em Progressão Parcial é aquela por meio da qual ao aluno reprovado em até três disciplinas ou área de conhecimento da série é permitido cursar o período subsequente, concomitantemente às disciplinas ou áreas nas quais foi reprovado. O Regime de Progressão parcial foi incluído no regimento interno escolar, mas o colégio optou por até duas disciplina, e impõe a condição de os alunos do diurno freqüentarem as aulas no noturno. Para aprovação, exige-se a freqüência prevista em Lei e quando houver impossibilidade da disciplina em dependência ser cursada em horário compatível com o da série, ou período que o aluno estiver cursando, o Colégio estabelecerá plano especial de estudos, registrado em relatório que deverá integrar a pasta individual do aluno.

Classificação é o procedimento que o Estabelecimento adotou, para posicionar o aluno em série, etapa compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos em meios formais e informais.

Reclassificação é o processo pelo qual a escola avalia o grau de desenvolvimento e experiência do aluno matriculado, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-los ao período de estudos compatível com sua experiência e desempenho, independentemente do que registre o seu histórico escolar.

Adaptação de Estudos é o conjunto de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades normais da série, em que o aluno se matricula, para que possa seguir, com proveito, o novo currículo.

Revalidação e Equivalência de estudos feitos no exterior é a adequação de estudos realizados no estrangeiro em acordo com o Currículo dos Estudos realizados no Brasil.

#### 4.2.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS: COLÉGIO ESTADUAL CIANORTE –EFMP

Os tópicos apresentados na seqüência delimitam o conjunto de valores e crenças compartilhados pelo grupo dirigente nos períodos que marcam o início e o fim da década de 90. O Quadro 15 resume os esquemas interpretativos do nível estratégico no período abrangido pelo estudo.

**Quadro 15: Crenças e valores**

<b>Crenças e Valores predominantes nos Esquemas Interpretativos</b>	
<b>Período de 1990 a 1995</b>	<b>Período de 1997 a 2001</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição</li> <li>• Conservadorismo</li> <li>• Adequação Legal</li> <li>• Qualidade do Ensino</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Educação Voltada para Teoria</li> <li>• Insatisfação Salarial e com a Mantenedora</li> <li>• Envolvimento com a Comunidade</li> <li>• Preocupação Financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição</li> <li>• Preservação e Renovação</li> <li>• Participação</li> <li>• Formalismo</li> <li>• Qualidade do Ensino</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Educação Voltada para Teoria com Preocupação Voltada para Prática</li> <li>• Insatisfação Salarial e com a Mantenedora</li> <li>• Envolvimento com a Comunidade</li> <li>• Capacitação Docente</li> <li>• Preocupação Financeira</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

##### 4.2.2.1 O INÍCIO DA DÉCADA DE 90

O Colégio Estadual Cianorte - EFMP, primeira escola pública de ensino da cidade, permanece em contexto de estabilidade educacional no início da década de 90 e permite identificar claramente um conjunto de crenças e valores cristalizados ao longo do tempo e que atuam como referencial norteador das atividades do nível estratégico da instituição nesta época; são eles: tradição, conservadorismo, adequação legal, qualidade do ensino, disciplina, educação voltada para a teoria,

insatisfação salarial com a mantenedora, envolvimento com a comunidade, preocupação financeira.

A **tradição** é um sentimento de valorização na história da instituição, uma crença que, na opinião dos entrevistados, leva as pessoas a ver no Colégio Estadual Cianorte algo mais do que a estrutura física meramente. A tradição na opinião dos entrevistados é a marca dos mais de 40 anos de atuação do colégio no Ensino Médio; é a representação máxima da força de um colégio que ajudou a formar a população de Cianorte e região, deixando ao longo de seu percurso, muitas gerações de estudantes, que se orgulham do diploma alcançado. É essa mística que, na opinião dos entrevistados, forma força vital que move a instituição.

[...] os pais dos alunos procuram a escola por terem a certeza de escolherem o melhor em termos de escola pública. Defendo a escola pública e faço restrições à escola privada. Tenho orgulho de dizer que minhas filhas estudaram na Princesa e no Colégio Estadual Cianorte, saíram daqui e foram para a Universidade Federal, [...] mas pera lá, é uma Universidade Federal e saíram daqui do colégio, sem cursinho, sem nada.

O Colégio Estadual Cianorte - EFMP é história, sua origem remonta à época dos pioneiros que edificaram Cianorte; é fruto de uma efervecência de novas idéias, trazidas pelos seus idealizadores que representava a iniciativa de suprir a carência do ensino básico e da cultura na cidade recém criada e em toda a região. O tempo consolida e cria marcas profundas, reforçadas pelo longo período de estabilidade na educação média. Assim na primeira metade da década de 90 o colégio acomoda-se a uma fórmula de sucesso construída ao longo dos anos, de forma que nesse período o **conservadorismo** se apresenta como crença orientadora das ações estratégicas do grupo dirigente.

Houve a transformação de toda a escola pública em escola profissionalizante no intuito de preparar a mão de obra para a industrialização que estava se acelerando, década de 50, que foi o princípio que norteou a Lei 5692. Em alguns lugares, por exemplo, não deu certo, pois toda a escola estava para formar técnicos, na nossa cidade, considero um fracasso. Não havia a indústria. Havia dificuldades de aquisição de tecnologias, e a escola estava só para ensinar a educação geral e o curso técnico que perdurou foi o de contabilidade. E a parte técnica foi levada pelos professores com formação técnica e experiência de mercado.

O Colégio Estadual Cianorte viu, para o curso técnico de contabilidade o sucesso, pois havia professores técnicos, contadores, os demais estavam dando cultura geral, mas fragmentada. Cada disciplina ensina uma coisa,

sem uma visão geral. Professores estavam em departamentos, pois tornou-se difícil a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade de que trata a Lei de Diretrizes e Bases.

A LDB foi até um alívio para os professores, não houve traumas, pois todos já estavam dando cultura geral, mas não conseguiram fazer a integração das disciplinas. Isto vai por mais uns tempos, arrisco dizer que mais uns três anos, ainda.

Outro fator relevante é a preocupação com a **adequação legal**. É constantemente citado pelo grupo dirigente na metade da década. A legislação impõe sobre todos da organização novos desafios. Surge a necessidade de elaboração de um Plano Pedagógico e implementação de políticas dentro da escola em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente; a partir daqui passa a ter maior importância a gestão escolar.

Foi a partir da gestão da diretora anterior, início de 90, que nós começamos a ouvir falar em Plano Político Pedagógico. Dava-se enfoque aos regimentos, estes existiam, mas não funcionavam. O documento que tinha era uma página ou duas, não estava declarado, mas era consenso que a escola vivia em função de preparar para o vestibular. A partir de 96 comecei a fazer a participação dos conselhos. Foi feito um diagnóstico, preferi fazer sozinho, a comunidade ficou ileso. [...] isso bagunça o relacionamento meu, principalmente, quando foi feita a primeira avaliação da organização como um todo. Aplicar pedagogicamente o Estatuto da Criança e do Adolescente nos casos que acontecem dentro da escola e conhecer a legislação que norteia a educação, seguindo os critérios legais e funcionais da mantenedora foi sempre uma condição, embora a insatisfação salarial tenha existido e até a greve foi inevitável, mas sobrevivemos, fizemos a reposição de todas as aulas como em nenhuma outra escola.

É sempre presente no discurso dos dirigentes, bem como nas atas dos conselhos escolares, a preocupação do Colégio Estadual Cianorte com o ensino oferecido. Esse fato explica-se por ser o foco central das atenções da instituição nesse período.

Oferecer um **ensino de qualidade** é uma das crenças da instituição representada na preocupação de buscar formas de avaliar o corpo docente, apesar de não haver ainda um processo estruturado de avaliações nessa fase; enfatiza-se o rigor da avaliação quantitativa, de conteúdos, através de dispositivos tradicionais, como provas e testes aos alunos pelos professores, destinados a aprovar os melhores alunos. A busca da qualidade no ensino como valor norteador das ações

estratégicas incorpora-se aos próprios objetivos do Colégio Estadual Cianorte - EFMP, percebido claramente daqui para frente, pela importância dada aos aspectos cognitivos da formação do aluno.

Desde 1970 houve expansão do nome do Colégio, atribuído ao nome dos professores. Difusores da cultura na região, aqui neste Colégio era onde os professores ficavam mais tempo, não tinham como não associar certos professores a não ser ao Colégio Cianorte. O trabalho deles foi registrado através das Feiras de Ciências, por exemplo. E eram amplamente reconhecidos por toda a comunidade. Os objetivos sempre foram no sentido de prestigiar a educação e os aspectos científicos dos trabalhos, oferecendo à comunidade escolar melhores conceitos.

A crença de que sem **disciplina** não há aprendizagem está em todos os discursos, e os professores na sua unanimidade pressionam a atividade organizacional em busca de condições para darem aulas em ambientes disciplinados. A indisciplina, manifestada por meio de comportamentos agressivos, unida ao mau desempenho, pode comprometer o rendimento do discente. Enfatiza-se a importância da gestão escolar no comportamento do adolescente, e aponta-se que a escola é uma representação das contradições da sociedade, onde todo corpo funcional está sujeito às pressões profissionais e do ambiente, gerando uma dose de agressividade e autoritarismo que também influenciam os alunos.

[...] primeiro porque o menino não quer vir para a escola. Dizer que o professor dentro da escola pública vai concorrer com a mídia, ele se consome em 90 dias, dando aula. Tem de deixar de ser humano. O aluno tem vontade de aprender o que lhe interessa.

A liderança traça o perfil da escola. [...] tem que haver rigidez, o que está errado está errado e pronto. Errado tem que mudar. Não se observa a lei [...] é preciso que tenha autoridade. Aconteceu com professores e alunos.

A escola pública é limitada por recursos humanos. [...] pegar um menino, com problemas de drogas, de sexualidade, estrutura familiar, etc. Precisa de acompanhamento, de uma resposta, e acompanhamento que eu falo é avaliar o que a medida anterior aplicada produziu de efeito na vida dele de fato, ou se houve uma mudança de pensamento por parte dele, e a escola não tem condições de fazer isto. Este colégio cobra, exige muito do aluno e os pais gostam, reconhecem e esperam por isso.

Toda a filosofia educacional do Colégio Estadual Cianorte é impregnada por décadas de experiências de atuação disciplinar, tanto na condição de alunos como na de mestres; é a **educação voltada para a teoria**.

Na época do ensino técnico, profissionalização, só tinha parte teórica, foi feita opção não muito clara, mas aceita pelos professores para continuar a cultura geral. Criaram laboratórios e tantos cursos que não tiveram êxito. Fez que todos os professores nas devidas disciplinas enfatizassem a cultura geral.

Em meio a toda esse contexto, um dos pontos mais criticamente comentados pelos entrevistados diz respeito à **insatisfação salarial**; tanto professores como funcionários em geral da educação reclamam que não houve nos últimos 7 a 8 anos indicativos que revertissem esse quadro de forma a estagnarem-se os salários. “A greve aconteceu sem o retorno esperado. O pessoal de serviço de apoio administrativo e serviços gerais tem salários muito baixos, agravando as falhas na gestão de recursos humanos”. Não só a indignação salarial compõe esse valor, mas também a rejeições às políticas salariais. As perdas passam a se acumular ao longo do tempo e geraram também a **insatisfação com a mantenedora** e de tudo o que dela provem.

A **capacitação** nos meados de 90 estava associada à projeção pessoal e salarial. “O professor só foi atrás de sua capacitação, quando isso repercutiu na folha de pagamento; de outra forma, não sentia necessidade de estudar. Entre os professores sempre há os mais acomodados; estes nem se preocuparam a respeito do aumento salarial, produzido pela capacitação, este era tão pequeno que não fazia diferença, no entanto, hoje, as coisas parecem estar sendo vistas de forma diferente. Os professores que estão abertos à capacitação procuram cada vez mais atualização; há aqueles que nem podem falar nisso, acham difícil sair de casa, ainda, outros chegaram às pós só para elevação de nível”.

Nesta época não é diferente. A **preocupação financeira** manifestada pelo trabalho de incentivo à **contribuição voluntária**, todo o debate financeiro dentro do nível estratégico da instituição, limita-se à discussão do orçamento que, em última instância, passa pelo crivo do conselho escolar do Colégio, cujo presidente é o diretor. A descentralização de recursos, para a escola foi uma coisa boa, embora o volume de recursos destinados do Fundo Rotativo, por ser tão pouco, eram gastos somente com despesas essenciais. A Contribuição Voluntária era trabalhada como um valor na tentativa de aumentar o volume de recursos destinados para o colégio.

Havia conhecimento da comunidade escolar sobre o que iria ser preciso para a escola. O Plano de Aplicação dos Recursos era levado ao

conhecimentos dos conselheiros. Eu digo que a escola estava precisando disso, disso e disso. Não tinha como votar contra, mas era levado ao conhecimento. Não havia escala de prioridades [...], pedir opinião aos conselheiros; teve que expor a escala de prioridades.

No começo o Colégio Estadual Cianorte estava caindo aos pedaços, em 1996. Não havia banheiros. Pequenas reformas que eu fiz como ditador, eu levava ao conhecimento dos pais e os pais apoiavam.

Os recursos do Fundo Rotativo eram gastos nas coisas essenciais, mas era tão pouco, que nem dava para nada. Outros recursos como: Módulo Biblioteca, Dinheiro Direto na Escola, dentre outros, também auxiliavam, mesmo que de forma específica. O mais deveria ser feito junto à comunidade, com incentivo dado à contribuição voluntária. Em 97 foram recolhidos R\$16000,00, em 98 entre R\$13000,00 e R\$14000,00 e em 99 cerca de R\$12000,00, mas aí nós já tínhamos diminuído o número de alunos.

O **envolvimento com a comunidade** tem sido lento, embora o governo esteja incentivando essa aproximação. Nota-se que a comunidade não tem grande participação nas reuniões. Quando o colégio chama os pais, associa-se ao desempenho dos filhos. Os professores ficam numa sala de aula esperando pelo pai do aluno cujo desempenho é inferior à média mínima considerada pelo sistema de avaliação do colégio, para aprovação.

Nas reuniões com os pais [...] nunca aparecem os que deveriam. Os alunos que tem problemas, que deveriam estar representados pelos pais nas reuniões, estes não aparecem; os pais já sabem o que vão ouvir [...], eles sabem o filho que tem.

#### 4.2.2.2 O PERÍODO PÓS LDB

O segundo momento da observação na instituição, diz respeito à segunda metade dos anos 90; é traduzido pelo conjunto de crenças e valores que norteiam as atividades do nível estratégico atualmente, são eles: tradição, preservação, renovação e participação, qualidade do ensino, disciplina, educação voltada para a teoria com preocupação com a educação voltada para a prática, insatisfação salarial e com a mantenedora, envolvimento com a comunidade, preocupação financeira.

A **tradição** continua, nos tempos mais recentes, sentimento de valorização da história da instituição; a crença, na opinião dos entrevistados, leva as pessoas a verem no Colégio Estadual Cianorte algo mais do que a estrutura física meramente; culminou com o Projeto de Colégio Histórico do Paraná, onde 21 escolas que foram atendidas pelos recursos do PROEM, fizeram-se notar por todo o Estado, em



exposição itinerante, aberta ao público, com painéis fotográficos e textos que retratam e resgatam valores históricos dessas instituições de ensino médio.

O Colégio continua sendo o centro de observação de outros. Exemplo, mesmo. Primeiro eles querem ver como o colégio fez, para daí, responder. Nossas tradições são graças à conduta dos professores que por aqui passaram e ajudaram a construir esse patrimônio de atitudes e valores que conseguimos conservar, mesmo com as transformações ocorridas nos novos tempos e com as mudanças da sociedade.

Nota-se no discurso de muitos, uma tendência à **preservação e renovação**, com intuito de assegurar no futuro um resultado favorável no processo de preservação da imagem da Instituição, como relata um dos entrevistado "...os professores sabem que há necessidade de mudar algumas coisas dentro da escola, mas temem em fazê-lo; sabem que da forma que está deu certo até agora, então é difícil a mudança de forma radical. Acho que ela está acontecendo lentamente".

A solução para esse novo desafio, coerentemente com o esquema interpretativo vigente, tem como foco a **participação e capacitação docente**, conciliando a necessidade de **renovação** com a prática de sala de aula.

Cabe lembrar que apenas mudar denominações, em si, nada significa. É necessário que a nova forma de representação denote originalidade e efetiva atuação. Mas negar ou menosprezar tudo o que a ótica anterior demonstra, corresponderia a negar uma dimensão básica da realidade, uma vez que uma nova ótica é sempre desenvolvida para superar a anterior, mantendo por base os seus princípios, para determinar o progresso e evolução.

Outro valor é a **formalização**. Este está relacionado à necessidade, que a escola reconhece, de ter o registro dos dados e informações do que faz, quanto aos alunos e ao próprio corpo de funcionários da escola. Sendo assim, ela busca registrar as informações sobre os processos de desempenho do aluno e a relação com as atividades dos professores, principalmente o trabalho através de projetos que hoje é tão propagado entre as atividades docente, mantendo forte pressão sobre os seus resultados.

Foi preciso criar formulários padrões para a formalização das atividades realizadas por meio de projetos. Ainda é difícil fazer com que o professor escreva sobre sua prática. A supervisão também não sabe muito bem sua função, se atende ao aluno ou cuida do professor. Na maioria das vezes fica atrás de resolver conflitos pessoais aluno/professor e não tem tempo para

monitorar o trabalho do professor. Estas pessoas também não tiveram escolha nas suas funções e não têm formação específica.

A **qualidade de ensino** após a LDB tem a ver com um processo mais dinâmico nas relações internas da sala de aula. “Preocupando-se com os resultados, é preciso atender à formação integral do indivíduo, prepará-lo para o verdadeiro exercício da cidadania. Isso não é de uma hora para outra; leva tempo. Educação é um processo longo e contínuo”.

[...] é preciso, portanto, superar a tendência de agir episodicamente, de modo centrado em eventos, em casuísmos, que resultam na construção de rotinas vazias de possibilidade de superação das dificuldades do cotidiano.

O que é consenso entre todos é a **disciplina**, ainda hoje cobrada por todos os atores educacionais. Permeiam entre eles as mais variadas concepções a respeito de disciplina, indisciplina, autoridade, coerção, moral, penalidade, delito, regra, socialização, redefinindo-se a disciplina do silêncio (coerção) para a disciplina como recurso de educação moral, visando ajudar o educando a moderar seus apetites e desejos e a compreender que a felicidade não se desenvolve sem limites, porque, como seres sociais negarmos a sociedade é negarmos a nós mesmos. Assim o objetivo agora é transformar o ser humano num ser social que, atendendo aos ideais de seu tempo histórico, seja útil à comunidade.

Toda a filosofia educacional do Colégio Estadual Cianorte é impregnada por décadas de experiências de atuação disciplinar, tanto na condição de alunos como na de mestres; é a **educação voltada para a teoria** e mais recentemente depara-se com a **preocupação da educação voltada para a prática**, presente no discurso dos dirigentes e no trabalho de alguns professores.

O Projeto Pedagógico da escola está sendo norteado na linha filosófica Construtivista sociointeracionista pautada no currículo em ação, muito embora se contradiga na prática da sala de aula.

O processo de desenvolvimento curricular será desenvolvido de forma gradativa. Sabemos, portanto que esse trabalho inovador será um processo lento e que exigirá estudo, dedicação, compromisso com a proposta.

[...] há resistência por parte de alguns profissionais da educação, por não estarem inteirados na linha filosófica da escola, havendo ainda certa resistência em se inserir nesse processo. Em função disso notamos que a prática pedagógica está pautada numa linha não definida, devido a sua resistência e à sua formação pedagógica tradicional.

A proposta educativa atual vem permitir a realização de um trabalho coletivo em todos os setores escolares, uma vez que estes dependem diretamente da clareza de que todos os envolvidos necessitam em relação aos princípios e às metas que orientam nossas ações.

Diante das mudanças que o Projeto propõe, a escola proporcionará espaço para capacitação e treinamentos continuados para o corpo docente e todos os setores da escola, (grupos de estudos, trocas de experiências, cursos e informações) sobre as inovações previstas para que todos estejam inseridos. A parceria com os programas de capacitação do Estado é essencial para que se cumpram tais mudanças e motivem os professores e funcionários a participarem.

A **capacitação** como é vista hoje, diz respeito ao conteúdo didático. O professor deve construir, por um lado, conhecimentos sobre um objeto de ensino, tal questão de ensino e da aprendizagem dos conteúdos ministrados aos alunos implica ainda, em termos de formação, conhecer quais são as condições necessárias para que os alunos possam apropriar-se dos conteúdos. Em resumo o novo professor, requerido atualmente, é um profissional prático, reflexivo; e o pensamento reflexivo é capacidade a ser desenvolvida, significando que os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda.

Nunca se falou tanto na capacitação docente e nunca esta se fez tão necessária. Os programas de capacitação docente são realizados atualmente em Faxinal do Céu, pela participação voluntária dos professores. Alguns cursos nos últimos tempos voltaram-se para os funcionários e comunidade, incentivando a participação e envolvimento de outros segmentos importantes para a escola. Não acredito nesta capacitação da forma como ai está, [...] a formação docente deve ser subsidiada de forma a ser educação continuada.

Ainda existe **preocupação financeira** e ênfase na **contribuição voluntária**. A descentralização de recursos para a escola é amplamente aprovada pelos dirigentes com a descentralização de verbas, embora o volume de recursos destinados do Fundo Rotativo seja pouco, mas conduziu à gestão autônoma dos recursos, e são gastos com despesas essenciais. A Contribuição Voluntária continua sendo trabalhada como um valor na tentativa de aumentar o volume de recursos destinados para o colégio.

Nas reuniões com os pais [...] procuramos sempre esclarecer quanto é necessária a contribuição voluntária. Se esta fosse de fato um valor agregado a todos, tais recursos estariam à disposição da APM, desde o

início do ano. Poderíamos planejar e fazer uso de estratégias para maximizar estes recursos.

Um dos aspectos valorizados do **envolvimento com a comunidade** dá-se através da participação de voluntários, que propõem trabalho junto aos alunos. “Algumas pessoas são deveras dedicadas”, mas o quadro ainda é o mesmo; há uma dificuldade da escola em propor encontros que não sejam dirigidos a propostas de desempenho dos alunos. “A comunidade não tem grande participação nas reuniões, quando vem tem pressa de ir embora”.

#### **4.2.3 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO COLÉGIO ESTADUAL CIANORTE – EFMP**

O Colégio Estadual Cianorte – EFMP define várias estratégias no que tange ao seguinte elenco: físicos/financeiros/materiais, gestão de pessoas, demanda educacional e corpo discente, planejamento estratégico, gestão de processos educacionais e administrativos, informação e análise de dados, uso de resultados da organização escolar, repetência e evasão.

O quadro a seguir permite visualizar os resultados encontrados nas estratégias de ação adotadas nessa organização. Após o quadro, apresenta-se a descrição de cada uma delas.

##### **Quadro 16: Posicionamento estratégico do colégio em estudo.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>
<b>COL. EST. CIANORTE</b>
<b>Recursos físicos/financeiros/materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma estrutural da escola;</li> <li>• Gestão dos recursos da comunidade;</li> <li>• Aquisição de Recursos;</li> <li>• Controle de materiais de consumo;</li> <li>• Aquisição de material de informática.</li> </ul>
<b>Gestão de pessoas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução do Porte do Colégio (Res. nº 3651/2000)</li> <li>• Gestão autoritária da escola.</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário a fim de apoiar a organização, limpeza e ordem;</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário, a fim de apoiar os docentes em sala de aula;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a capacitação continuada;</li> <li>• Controle</li> </ul>
<b>Planejamento estratégico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rascunhos de Planos de Ações;</li> <li>• Planejar e produzir processos de serviços;</li> </ul>
<b>Demanda educacional e corpo discente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento parcial à demanda</li> <li>• Turmas heterogêneas</li> <li>• Controle disciplinar</li> </ul>
<b>Gestão de processos educacionais e administrativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combate a evasão do noturno</li> <li>• Recuperação de alunos</li> <li>• Estabilidade Curricular com preocupação da gestão de currículo</li> <li>• Monitoramento do progresso de alunos</li> <li>• Diversificação do ensino noturno profissionalizante</li> <li>• Atividades por projetos</li> <li>• Planilha Eletrônica</li> <li>• Estudos do texto legal</li> <li>• Leitura dos artigos e novas interpretações da Lei</li> <li>• Estudo das Diretrizes e Parâmetros Curriculares</li> </ul>
<b>Informação e análise de dados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento estatístico do desempenho bimestral do aluno por disciplina</li> <li>• Supervisão e monitoramento do Relatório de Progressão Parcial, PI e Vale Saber</li> <li>• Supervisão e monitoramento do Relatório Final de Projetos</li> <li>• Estatísticas com base no relatório final</li> <li>• Boletim da Escola</li> <li>• Comparativo dos resultados com o Município e Estado</li> <li>• Análise de dados</li> </ul>
<b>Uso dos resultados da organização escolar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de Opinião com base no Boletim da Escola</li> <li>• Divulgação para os membros da unidade e comunidade escolar</li> <li>• Reuniões para análise e posicionamento estratégico com base nos resultados</li> </ul>
<b>Repetência e evasão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia de conhecer a comunidade escolar</li> <li>• Mudanças no processo de avaliação</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários

#### **4.2.3.1 ESTRATÉGIAS QUANTO A RECURSOS FÍSICOS/FINANCEIROS /MATERIAIS**

O Colégio Estadual Cianorte - Ensino Fundamental, Médio e Profissional, tem seu estabelecimento situado na Avenida São Paulo, nº 269, em Cianorte, Estado do Paraná, onde está encravado nos terrenos de nºs 1 a 25, da quadra n. 67, da zona 2 com a área total de 17.666,00 m<sup>2</sup>., da qual o prédio de alvenaria, com a área construída de 7.259,00 m<sup>2</sup>, ocupa a área de 8.081,00 m<sup>2</sup>, restando a área livre de 9.585,00 m<sup>2</sup>. Composto pelas dependências pedagógicas - 19 salas de aulas e 1 laboratório de ciências e 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, áreas desportivas e sanitários, além das dependências administrativas, para depósitos de merenda, almoxarifados e pátios cobertos. Aproximadamente 9.000 metros quadrados constituem as áreas de pátios a céu aberto, ajardinamentos e estacionamentos para alunos e professores.

“Os recursos financeiros sempre foram escassos; os valores repassados limitam a sua utilização na compra dos materiais, apenas os permitidos e não os necessários, para manter a escola em funcionamento. A escola realiza, também, eventos culturais, como a Festa Junina, para angariar recursos próprios e geri-los a contento”.

Os recursos financeiros onde a autoridade do diretor é compartilhada com múltiplas entidades, como a Associação de Pais e Mestres - APM e o Conselho Escolar, gerenciam-se recursos financeiros de, pelo menos, três fontes: Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do MEC; Fundo Rotativo, da SEED; via FUNDEPAR; captação local, através da cantina, da APM etc.

A APM atualmente recebe R\$ 2 300,00 reais de verba do PDDE, o valor da parcela tem por base o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, conforme Censo Escolar/MEC do ano anterior; na execução do recurso, dos quais R\$2200,00 vão para custeio e R\$500,00 para capital. Quanto à finalidade, trata-se daquelas somas destinadas a cobrir despesas com a aquisição de bens materiais de consumo e à contratação de serviços para funcionamento e manutenção das atividades da escola. De capital são aquelas quantias destinadas a cobrir despesas com aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas.

Os materiais de consumo são guardados nos almoxarifados sob responsabilidade de uma ou duas pessoas, que fazem a distribuição e controle.

O Plano de Aplicação do Fundo Rotativo é apresentado mensalmente ao Colegiado e membros da APM, quando se indicam as prioridades da escola.

O conjunto arquitetônico está distribuído em 2 níveis de solo, relativamente autônomos por causa dessa distribuição. Esse fato dificulta o gerenciamento dos setores de apoio às atividades pedagógicas, segurança e controle de movimentação de alunos. A Escola é cercada com muros e portões, para a manutenção da segurança e da tranquilidade das atividades escolares, como resultado das ações executadas, no decorrer dos anos de 1997/1998. As ações desenvolvidas no período 1997/98 tiveram como propósito apenas melhorar o aspecto do prédio da Escola e restaurar as mínimas condições necessárias para o seu funcionamento como prédio escolar.

A Escola foi incluída no plano de restaurações de prédios históricos, com os recursos do PROEM - Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio. Os projetos de reforma, restauração e ampliação foram devidamente aprovados e postos em andamento durante o ano de 2000, tendo-se iniciado os serviços em 20/07/2000 com término em 21/02/2001.

O processo de reforma, restauração e ampliação trouxe como consequência para o ano de 2001, significativas alterações no espaço físico, criando, entretanto, dificuldades administrativas, que exigiram planejamento de investimento de recursos para readaptação da funcionalidade dos equipamentos. Como resultado do processo de reforma, surgem dois novos ambientes geminados, um dos quais abriga a Biblioteca da Escola; o outro se destina ao Laboratório de Informática do PROEM, para professores e alunos do Curso de Ensino Médio, o que disponibilizou maiores investimentos, como rede lógica, aquisição de software educativo, capacitação de professores etc .

#### **4.2.3.2 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PESSOAS**

O Colégio passou por nova reformulação no contexto interno, no que diz respeito às inter-relações pessoais, após a Resolução 3651/2000, que definiu o

porte dos estabelecimentos de ensino público. Tal determinação produziu o remanejamento de pessoal excedente para outras escolas.

“No primeiro momento, a definição de quem seria remanejado foi um problema que gerou grande conflito interno. Criou-se um clima de fofocas, e a Direção sofreu todo tipo de pressão. Apareceram de todos os lados as informações de ocorrências e irregularidades praticadas por funcionários e até então escondidas ou não evidenciadas. Como estava iniciando essa função, foi um desafio medir toda essa imposição e conflito. Os funcionários não se entendiam mais e cada um tratou de defender a si e aos que tinham mais afinidades. até então, a gestão anterior era de muita ordem, ninguém tinha permissão para ausentar-se, mesmo que por justa causa (tratamento de saúde), todos tinham que repor a carga horária; do contrário era falta”.

“A escola precisa de pulso, nas escolas há necessidade de autoridade e controle pelo sistema educacional ou dirigentes, senão vira caos”.

Aparece, neste momento, a necessidade de reestruturação das áreas de trabalho e das formas de desempenhá-lo. Houve necessidade de maior entrosamento; fazer mutirões para desenvolver as tarefas, redividindo as equipes de forma a atingir todos os pontos para manutenção, limpeza, segurança etc. Havia também a preocupação com o atendimento aos professores, disponibilizando-lhes as ações dos funcionários, para melhorar as atividades em sala de aula.

Disponibilizam-se atividades, serviços e oportunidades para que os funcionários apoiem o bem-estar dos alunos, criando ambiente incentivador dos estudos.

#### **4.2.3.3 ESTRATÉGIAS QUANTO AO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

O Projeto Pedagógico reflete a realidade da escola, situada em contexto mais amplo; este influencia e pode ser por ela influenciado. Aponta caminho, direção e sentido para um compromisso estabelecido coletivamente. Viabiliza alternativas não imediatistas, sobretudo de médio e longo prazo de como pensar, executar e avaliar o trabalho, sempre em busca de soluções para enfrentar os desafios de garantir aos alunos o direito de acesso e permanência na escola. Ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do



trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

O Projeto Pedagógico constitui-se em via possível para a modificação de uma estrutura baseada na compartimentação e na prática individualizada que efetiva no interior da escola, reorientando-as para uma unidade de objetivos que direcione e conduza a diversidade da ação docente. Sua concretização não se resume em tarefa simples nem imediata. Ao contrário, exige, além da compreensão acerca de necessárias mudanças, a disposição para o rompimento com práticas já sedimentadas em nossa ação docente. A escola precisa construir sua identidade, para que exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. É preciso repensar, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico, realizados até hoje dentro da escola.

As primeiras orientações da SEED para a elaboração do Plano Político-Pedagógico de cada escola ocorreram no ano de 1996, com a realização do I Seminário de Gestão Escolar, no mês de julho, em Faxinal do Céu.

Coincidentemente com as novas diretrizes de gestão escolar introduzidas pela SEED, a partir dos seminários de gestão, houve alterações na Equipe de Direção da Escola.

A organização da proposta pedagógica da escola deve ter como características básicas: continuidade e complementaridade da Educação Básica; estrutura orgânica única e indivisível, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos de forma a capacitá-los para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho.

A proposta de elaboração do Projeto traduz assim, a busca de alternativas que têm como foco a revisão de práticas padronizadas usuais na organização do trabalho educativo, permitindo reestruturação de um espaço no qual o professor atue efetivamente como profissional em condições de domínio e direcionamento do processo em que está inserto.

Ao assumir a Escola, em 26/02/1996, cuidou-se no primeiro momento, de fazer um diagnóstico geral de todas as atividades administrativas e pedagógicas, bem como dos aspectos que envolvem o processo de

ensino-aprendizagem consoante os objetivos e finalidades da Escola. Desse diagnóstico resultou um primeiro Plano Político-Pedagógico Plurianual, para aplicação nos anos de 1997/2000.

Esse plano identificou os principais problemas que afetavam a vida na escola: a carência de recursos financeiros; deficiência e insuficiência do espaço físico - além de se ressentir de reformas no prédio; este não apresentava os ambientes necessários para o desenvolvimento de algumas atividades escolares, tais como práticas desportivas, utilização de recursos audiovisuais e reuniões com a comunidade escolar; falta de segurança; indisciplina de um modo geral; e, essencialmente, ausência de envolvimento da Comunidade Escolar, como um todo, nos problemas da Escola.

As principais falhas diziam respeito ao planejamento estratégico e operacional; ao desenvolvimento e gestão de recursos humanos; gestão de processos educacionais; e, ao ambiente escolar, tanto no âmbito restrito da sala-de-aula, quanto no âmbito mais amplo da escola, atingindo até a comunidade limítrofe.

No que tange ao processo de gestão, o Plano Político-Pedagógico estabeleceu políticas e estratégias para serem desenvolvidas.

Como resultado das políticas e estratégias adotadas segundo o plano, constata-se: os problemas de disciplina e segurança foram efetivamente solucionados; diminuição da repetência; crescimento do grau de sucesso dos alunos nos vestibulares para prosseguimento de estudos em escolas de terceiro grau; maior envolvimento da Comunidade Escolar, no dia-a-dia da Escola, com participação dos pais em reuniões de pais; participação dos alunos em eventos educativos e comemorativos; desenvolvimento de projetos educativos paralelos; e, no que tange ao espaço físico, a consecução da reforma do prédio escolar.

A autonomia da escola tem como pressuposto a elaboração de um projeto pedagógico que estabeleça a identidade da instituição. Mesmo considerando que todas as escolas compartilham princípios comuns, é possível supor uma diversidade de projetos e propostas. Espera-se que as orientações administrativas não restrinjam as oportunidades oferecidas pela legislação, para que as escolas experimentem alternativas diferenciadas de organização e desenvolvimento curricular.

O foco do projeto pedagógico da escola é a gestão dos processos de aprendizagem. A proposta é a organização do currículo, com base no

desenvolvimento de competências e habilidades, na contextualização, nos procedimentos que facilitem a interação, a complementaridade e a convergência dos conhecimentos, como a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, pois são estes os conceitos básicos que a legislação aponta como ordenadores da nova organização curricular do Ensino Médio.

A atuação dos dirigentes educacionais, neste contexto, é que faz a diferença fundamental, bem como o estímulo à criação de rede de apoio e de disseminação de experiências.

Com base na grande quantidade de textos oficiais que dizem respeito à direção de escola, que se tornam cada vez mais exaustivos e complexos ano a ano, o que traduz bem a diversidade das competências atribuídas ao diretor de escola.

Do Regimento Escolar, comum das escolas estaduais, apresentam-se aqui algumas atribuições: organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola, coordenando a elaboração do Plano Escolar, assegurando-lhe compatibilização com o Plano Setorial de Educação; elaborar os planos de aplicação financeira e submeter à apreciação do Conselho Escolar; procurar estabelecer relações de cooperação com os pais e a comunidade, entre outros.

No primeiro momento a atenção volta-se para a legislação. Após esta constatação, a atenção volta-se para a autoridade: englobando a objetividade, a compreensão, a tomada de decisão, a organização do trabalho em grupo conduzindo à divisão de tarefas e responsabilidades e, essencialmente, maior participação das pessoas envolvidas no trabalho escolar. A comunicação: engloba a flexibilidade, a orientação dos professores e as relações com a comunidade e o meio.

#### **4.2.3.4 ESTRATÉGIAS QUANTO À DEMANDA EDUCACIONAL E CORPO DISCENTE**

Esse estabelecimento sofreu grande redução a partir de 1998, no que diz respeito à demanda educacional. Os alunos dessa região diminuíram muito, pois surgiram escolas privadas que crescendo e diversificando seus produtos, estão localizadas a pouca distância. Sem contar que a cessação dos cursos

profissionalizantes e as políticas de expansão da Educação de Jovens e Adultos também tiveram repercussão efetiva sobre este colégio.

No início do ano letivo, a preocupação é em formar as turmas e seus respectivos ensalamentos. Preferiu-se adotar critérios de manutenção de turmas heterogêneas. Algumas séries se completam com a própria demanda interna. Como não se oferta o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atende-se a demanda externa nas 5ª séries do Ensino Fundamental e nos 1º anos do Ensino Médio. O Noturno tem vagas sempre, com possibilidades de expansão, pois há espaço físico (salas de aulas) disponível para atendimento, mas não há demanda. A ameaça é a evasão para os Cursos Presenciais com Avaliação no Processo (EJA).

As 5ª e 6ª série, praticamente são de áreas rurais, vindos de escola municipal. Esta diversidade toda tem reflexo sobre o controle da disciplina que é bastante rígido pela maioria dos professores.

#### **4.2.3.5 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS E ADMINISTRATIVOS**

Os estudos que avaliam a eficácia dos programas de capacitação vêm apontando tanto a excessiva teorização, sem qualquer relação com a prática, quanto a rigidez no formato, como fatores recorrentes que levam esses programas a fracassar em sua proposta de promover modificações na prática docente. Cursos organizados em blocos de 40, 80 ou mais horas (que têm um fim em si mesmos), não oferecem oportunidades para testar os conhecimentos, manter o diálogo entre os professores e ampliar as discussões sobre as experiências realizadas na escola confrontando-as com a fundamentação. Sob este prisma, há resistência em facilitar a saída para a capacitação docente, que não seja de caráter continuado.

Com a preocupação centrada na evasão do ensino noturno, verifica-se a necessidade da diversificação de oferta de modalidade de ensino. Há consenso no colégio quanto a conciliar a Educação Profissional; criou-se, então, o Primeiro Curso de Nível Pós-Médio em escola pública da região, o Curso Técnico em Gestão Empreendedora teve sua implantação e autorização reconhecida no segundo semestre de 2002, atendendo à demanda aproximada de 40 alunos.

Há de se ressaltar, também, a desejável substituição das grades ou matrizes curriculares pelo desenvolvimento curricular com base em atividades ou projetos integrados, que altere uma rotina que tem sido o cerne da organização da escola.

A distribuição das aulas com base na grade curricular é definida pela própria organização e, supostamente, pelo desenvolvimento curricular. No entanto esta é uma das origens da prática docente fragmentada, rígida e descontextualizada que se quer superar. Achamos que romper com esse formato é um desafio cujo enfrentamento pode ser estimulado. Embora se reconheça a existência de dificuldades que se impõem à administração, quando se trata de acompanhar os projetos pedagógicos, espera-se que as suas orientações, não restrinjam as oportunidades oferecidas pela legislação, para que a escola experimente alternativas diferenciadas de organização e desenvolvimento curricular.

É bom lembrar que a implementação de inovações no contexto escolar se faz na era da informação, na qual as estruturas sociais que emergem e os processos dominantes estão cada vez mais organizados em redes.

Como tal, permite-se estreitar as distâncias e facilitar o acesso à informação e à participação: configura-se nova modalidade de interação cultural, na qual a comunicação flui por intermédio das tecnologias da televisão, da telefonia, da informática, da internet, construindo e reconstruindo conhecimentos, ultrapassando as barreiras da espaciotemporalidade. Embora ainda inacessível para muitos em nosso país, essa tecnologia de ponta é restrita às minorias; mas pode ser estimulada por processos de comunicação que permitam a participação de todos, em nível horizontal e vertical, e a ampliação dos debates. Deve-se estimular as ações que levem à interação, pois o isolamento acarreta a desarticulação das ações e ignora a possibilidade de fortalecimento do projeto pela incorporação de outras experiências e saberes. Tais ações não são fáceis, mas são indispensáveis, porquanto nosso ensino ainda guarda muitas características negativas: o autoritarismo das práticas didáticas, centradas no professor; a fragmentação do conteúdo escolar; a falta de sentido – para os alunos – de muitos dos conteúdos ensinados.

O apoio aos Projetos Interdisciplinares (PI) e sua efetiva avaliação e, ainda, os Projetos Vale Saber e a atuação dos voluntários na escola, Amigos da Escola, é de grande significância e devem ser estimulados.

A escola preocupa-se com o monitoramento dos alunos sob Regime de Progressão Parcial, instituído em Regimento Escolar. Como não há demanda no turno vespertino, os alunos do diurno, Ensino Médio, são obrigados a freqüentar as aulas no noturno, o que dificulta o Ensino Fundamental, que compreende sobretudo residentes de área rural e se vêem impossibilitados de freqüentar qualquer programa de recuperação, por não ter acesso (ônibus) à escola em contra-turno. Já o Ensino Médio noturno que são impedidos de freqüentar por motivos de trabalho ficam à mercê de outros critérios de avaliação, com trabalhos no valor de 40% e, provas que versarão sobre os conteúdos cobrados nos trabalhos, no valor de 60% das atividades previstas ao bimestre. Tais programas são preparados e coordenados pelo professor da disciplina que tenha alunos sobre Regime de Progressão Parcial. O programa é antecipadamente levado ao conhecimento dos alunos e, supervisionado pela Supervisão Escolar com anuência dos pais ou responsáveis, estabelecendo-se o cronograma com datas e horários de atendimentos diferenciados aos programas presenciais e não presenciais.

Procurou-se, incentivar o uso do Laboratório de Informática, tanto pelo professores, alunos e comunidade. Aos professores é ofertado assessoria de atendimento e incentivo de criação e uso de planilha de notas ou formulário de projetos através do computador, para facilitar o trabalho docente. Aos alunos é ofertado cursos permanente de informática básica, e mais recentemente aos alunos das áreas rurais. A comunidade pode se inscrever aos programas de capacitação, com custo simbólico, afim de, subsidiar despesas do laboratório, que porventura possam ocorrer. Alunos carentes, pessoal de apoio administrativo e serviços gerais têm cursos básicos de computação.

Optou-se por realizar aulas na Biblioteca como incentivo à leitura. No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, com uma aula semanal, acompanhada por professor.

São realizados encontros pedagógicos, previstos em calendário para dar continuidade às atividades docentes que tem por base estudos das Diretrizes e Parâmetros Curriculares e textos afins.

#### **4.2.3.6 ESTRATÉGIAS QUANTO À INFORMAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E USO DE RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A escola adota sistema de levantamento estatístico de notas, no bimestre por disciplina. Permite, através de publicação gráfica os resultados em percentuais dos alunos que estão abaixo da média, na média e, acima da média por turma e por professor. Possibilitando a comparação do desempenho entre classes, entre disciplinas e entre professores.

Mantém a divulgação dos resultados das etapas dos Projetos Vale Saber, incentivando professores e alunos a participarem.

Apresenta, com base em relatório final, os resultados do desempenho escolar anual e seu comparativo com outras escolas, o município e o estado. Procura-se em reunião com a presença de todos os agentes educacionais, apresentar os resultados após análise dos dados.

Divulga-se o Boletim da Escola, como processo de reavaliação do trabalho escolar. Comentam-se os resultados da pesquisa de opinião. Propõe-se em reuniões estabelecer metas com base nos resultados; maximiza-se sua informação e viabiliza-se a análise de avaliações como a AVA e o ENEM.

#### **4.2.3.7 ESTRATÉGIAS QUANTO À REPETÊNCIA E EVASÃO**

As estratégias de combate à reprovação e evasão não medem esforços principalmente no ensino noturno, através do incentivo ao professor para que conheçam melhor os alunos, proporcionando-lhes avaliações diferenciadas, mais curtas e cobradas no tempo de sala de aula. Enfatizando a resolução de problemas e estimulando o trabalho em grupo e a participação.

Entre as sugestões metodológicas adotadas pelo corpo docente, podemos assinalar: a pesquisa em campo, na qual os alunos, buscando informação sobre seu bairro, seus costumes, seus valores, as formas de sobrevivência etc, exercitam a expressão oral e escrita, entrevistando moradores, registrando dados, elaborando gráficos, maquetes; analisam questões com base nos dados coletados, confrontando conclusões obtidas por diferentes séries; integram conteúdos, na medida em que as conclusões apresentadas envolvem conhecimentos gerais que

contemplam as áreas de matemática, ciência, saúde, ecologia, organização social, formas de produção, trabalho, economia, utilização e modificações do estado físico, características culturais, níveis de escolaridade etc. Conclusões são apresentadas por seminários que envolvem toda a escola e comunidade. Outros procedimentos didáticos realizados com sucesso são as oficinas pedagógicas.

O processo de avaliação, em perspectiva democrática e popular, visa a superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados, o que acaba sempre por confundir o mais importante com o mais mensurável.

“Para nós a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar”. A avaliação é processo formativo e contínuo. É abrangente porque contempla tantas questões ligadas estritamente ao processo ensino/aprendizagem, como às que se referem à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores etc. Assim, não mais procede pensar-se que o único avaliado é o aluno em seu desempenho cognitivo.

A compreensão de nova atitude em relação à avaliação vai sendo construída de diferentes maneiras; o envolvimento dos pais no processo de reflexão, juntamente com os professores, é uma delas.

#### **4.2.3.8 MUDANÇAS AMBIENTAIS, ESQUEMA INTERPRETATIVO E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO**

Esta parte do trabalho visa a verificar, conforme o problema de pesquisa, de que modo os esquemas interpretativos dos dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico das Organizações de Ensino Médio localizadas em Cianorte – PR, em face das mudanças na legislação educacional ocorridas a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Descritos os esquemas interpretativos dos dirigentes de nível estratégico desta escola, e descritas as estratégias de ação, procura-se agora apontar essa relação entre valores e crenças e posicionamento estratégico, enfatizando como as primeiras intermediam o curso de ação das escolas. O quadro elaborado a seguir consiste numa tentativa de demonstração da percepção obtida durante a pesquisa, sobre estas intermediações.



Não se fez distinção entre valores e crenças; especificamente, quais deles nortearam cada uma das estratégias é difícil determinar exatamente, uma vez que na realidade várias relações são estabelecidas, não sendo muito explícitas algumas dessas inter-relações.

**Quadro 17 – Relação entre esquemas interpretativos e estratégias de ação do Colégio Estadual Cianorte- EFMP.**

Estratégia Valor / Crença	Recursos Físicos/ Financeiros Materiais	Gestão de Pessoas	Planejamento Estratégico	Demanda Educativa e Corpo Discente	Gestão de Processos Educativos e Administrativo	Uso da Informação e Análise de Dados
Tradição		X		X	X	
Preservação e Renovação	X	X		X	X	
Participação	X	X	X	X	X	X
Formalismo	X	X	X	X	X	X
Qualidade de Ensino		X	X	X		
Disciplina	X	X	X	X	X	X
Educ. Voltada para Teoria com Preocupação c/ Educ. Voltada para Prática		X			X	
Insatisfação Salarial e c/ a Mantenedora	X					
Envolvimento c/ a Comunidade		X	X		X	
Capacitação docente		X	X		X	
Preocupação Financeira	X	X	X	X	X	X
Repetência/ Evasão		X	X		X	X

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados primários e secundários

Os recursos/físicos/materiais são a área estratégica intermediada pelos valores: Preservação relacionados com as práticas educativas e sua necessidade de Renovação; surgem sob o reflexo da passagem da Preocupação de uma Educação Voltada para a Teoria prática de muitos anos à Preocupação da Educação Voltada para a Prática; dessa forma fazem-se necessários investimentos na área educativa com subsídios pedagógicos voltados para desenvolvimento e divulgação dos projetos (fotografias), informática (software), buscando a modernidade; a Participação, quando se busca envolver o professor no gerenciamento e arrecadação dos recursos com a comunidade; o Formalismo dá-se por “ser esta escola extremamente formal nas suas ações; tudo é documentado para prestação de contas; tem pessoal técnico habilitado só para isso. Mexer com formulários” e a Preocupação Financeira, que sempre esteve presente na existência desta escola, atualmente com um pouco mais de autonomia sobre os recursos emanados do Estado, nas ainda escassos “[...] o valor da verba é o mesmo há anos e as coisas subiram cinco vezes mais” e, portanto, ficam à mercê de gastos essenciais, gerando um controle rígido sobre o uso de materiais de consumo e de expediente ,confirmando outros valores já citados.

A estratégia gestão de pessoas tem valorização centrada na tradição por práticas antigas, que levam à acomodação, surgindo um novo contexto com a redução do porte da escola e seus reflexos no número de funcionários atualmente disponíveis, quando funções específicas de alguns passam a ser delegadas a outros, impondo-lhes uma nova concepção participativa na forma de trabalho em conjunto; até os serviços gerais ou administrativos têm obrigações com o educando, disponibilizando atividades, serviços e oportunidades para o funcionário, a fim de dar condições de trabalho aos docentes que tentam inovar em suas práticas. Pela restrição quanto ao número de pessoas na Equipe Pedagógica e por sua própria formação (mais técnica), os demais setores da escola que desempenham funções, sofrem forte pressão sob o controle de faltas, já que muito trabalho é obrigação de poucos. O corpo docente está comprometido em manter a qualidade de ensino, dadas as suas especificidades, acompanhando as tendências do mundo contemporâneo e anseios da juventude, pautados numa linha de trabalho enfatizada pela conscientização da necessidade da importância e continuidade dos estudos

preocupados com a repetência e evasão; mas enfatiza-se sua insatisfação salarial e, por consequência, a insatisfação com a mantenedora.

O planejamento estratégico é condição recente, mas necessária; teve sua construção lenta no início da década com apenas rascunhos de Planos de Ações, relacionados ao desempenho das funções e previstos em Regimento Escolar quase como obrigações. Atualmente apresenta-se com corpo definido e estruturado, culminando com o objetivo de realimentar o Projeto Político-Pedagógico, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, submetendo-os a constantes avaliações e replanejamentos. Tem por finalidade assegurar a participação de educadores, funcionários, alunos e pais na gestão escolar democrática, o que não garante cultura democrática, que precisa fazer parte do cotidiano da escola.

As estratégias quanto à demanda educacional e corpo discente sempre foram tradicionalmente pautadas numa distribuição heterogênea das turmas, organizadas e formalmente voltadas para obter controle disciplinar, principalmente nas primeiras séries, buscando a qualidade de ensino. Atualmente, com a informatização da matrícula, realizada através do Estado a escola compromete-se somente em expor seu Regimento Escolar e orientar sobre o uso obrigatório de uniforme e a adoção de livros didáticos no Ensino Médio. Cumpre a legislação em vigor, no que se refere à matrícula escolar, zoneamento e número de alunos por classe. A escola atende à totalidade da demanda em algumas séries e em outras não. O maior número de vagas esta no noturno, associado à preocupação com a transferência para o EJA, pelas facilidades lá encontradas pelo aluno trabalhador. A escola busca o envolvimento das famílias para o acompanhamento dos alunos e preocupa-se com a evasão e repetência.

A gestão de processos educacionais e administrativos que envolvem estratégias orientadas por vários valores dos dirigentes, ao tomar a escola um pólo de difusão de conhecimentos para a comunidade escolar, por meio de reuniões, e atividades culturais, viabilizando as atividades de projetos. Viabiliza condições pedagógicas para produção do conhecimento, tendo como referência enfatizar a necessidade pela continuidade dos estudos e avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem. Está voltada a mudar a avaliação dos alunos (avaliação diagnóstica), para que estes sejam avaliados de forma consciente e responsável, comprometendo-se com a recuperação paralela, propondo a reordenação dos

currículos com a realidade da escola e a maximização do uso dos recursos tecnológicos na ação pedagógica, disponíveis na escola e necessários no processo ensino-aprendizagem. A progressão parcial tem caracterização legal; visa a conter a evasão e repetência, bem como diminuir a transferência para o EJA. A diversificação pela introdução da Educação Profissional busca ensejar uma oferta de ensino para uma população que não está na universidade ou se encontra há muito fora da escola e precisa capacitar-se para melhorar as condições de trabalho.

As estratégias de informação e análise de dados e o uso dos resultados da organização escolar têm priorizado divulgar os resultados do desempenho dos alunos por bimestre, já que o sistema de avaliação é semestral e envolve mais a comunidade e a escola; procura manter as famílias informada das atuais condições dos alunos. A supervisão mantém o controle sob o monitoramento dos resultados da Progressão Parcial, da disciplina Projeto Interdisciplinar (Noturno) e Vale Saber e respectivos relatórios finais. Divulga e analisa os dados do Boletim da Escola e seu comparativo com o Município e Estado.

A estratégia de combate à Repetência e Evasão está fortemente associadas às estratégias de Gestão de Pessoas, do Planejamento Estratégico, de Gestão de Processos Educacionais e Divulgação dos Resultados, como foi devidamente comentado.

#### **4.3 CASO 02: O COLÉGIO ESTADUAL IGLÉA GROLLMANN – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

O Colégio Estadual Igléa Grollmann - Ensino Fundamental e Médio, localizado em Cianorte - Paraná, na Rua Prudente de Moraes, nº 175, é mantido pelo poder público e administrado pela Secretaria de Estado da Educação; nos termos da legislação em vigor, é regido pelo Regimento Escolar aqui descrito.

O Ensino é ministrado visando à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, observando o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Proporcionar uma gestão democrática, de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a Legislação dos Sistemas de Ensino,

garantindo um ensino de qualidade, valorizando o profissional da educação escolar, como também valorizar a experiência extraescolar, vinculando a educação escolar ao trabalho e práticas escolares.

Este Estabelecimento de Ensino oferta a Educação Básica, formada pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, e também oferece a Educação Especial.

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo o domínio da leitura e interpretação da escrita e do cálculo que proporcionarão a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, possibilitando o prosseguimento de seus estudos, assim como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista adquirir conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores para 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 e preparação para o exercício de profissões técnicas, aprimorando-o como pessoa humana, incluindo a formação do sistema político, do ambiente natural e social, da ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O Colégio Estadual Igléa Grollmann – Ensino de 1º e 2º Grau pertenceu ao Complexo Escolar Maria Luiza Arieta Negrão - Ensino de 1º e 2º Grau, situado no município de Cianorte, criado e autorizado a funcionar nos termos da Lei Federal nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, pelo Decreto nº 5721/78 de 30 de outubro de 1978, resultante da reorganização do Grupo Escolar Vicente Machado e da nova Unidade denominada Unidade Polo, ambas do município de Cianorte. Em decorrência deste ato, os Estabelecimentos de Ensino passaram a denominar-se:

- Escola Vicente Machado - Ensino de 1º Grau, passando a atender às quatro séries iniciais do 1º Grau.

- Escola Igléa Grollmann - Ensino de 1º Grau, passando a atender às séries finais do 1º Grau.

Pela Resolução nº 3.370/82, de 08 de dezembro de 1982, publicada no Diário Oficial nº 1.451 de 10 de janeiro de 1983, este Estabelecimento de Ensino passou a denominar-se Colégio Estadual Igléa Grollmann - Ensino de 1º e 2º Graus.

De 1979 a 1980, este Colégio atendeu os alunos das séries finais do ensino de 1º Grau somente no período diurno. A partir de 1981, passou a atender também o ensino de 1º Grau noturno (séries finais), conforme Parecer favorável do Departamento de Ensino de 1º Grau, datado de 03 de dezembro de 1980, contido no verso do Ofício nº 47/80 enviado por este Colégio, que solicitou esse tipo de atendimento aos alunos do 1º Grau noturno.

Este Estabelecimento de Ensino mantém o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, criado e autorizado a funcionar conforme o Decreto nº 5 721/78 de 30 de outubro de 1978 e reconhecido através da Resolução nº 240/82 de 28 de fevereiro de 1982.

Pela Resolução 2.734/88 de 25 de agosto, o Colégio foi autorizado a atender as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a partir do ano letivo de 1989, num contínuo de quatro anos. De acordo com a Resolução Secretarial 324/93 de 29 de novembro de 1993, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização num contínuo curricular único ( CBA – 1, CBA – 2, CBA – 3 , CBA – 4 ), isto a partir de 1994.

Através da Resolução nº 8.051/84, este Estabelecimento de Ensino obteve o Reconhecimento do Ensino Regular de 2º Grau, Habilitação Básica em Administração.

No ano de 1993, de acordo com a Resolução nº 397/93, passamos a atender o Ensino Especial - D.F. ( Deficiência Física ) com autorização até 31/12/95, tendo sido prorrogado, através da Resolução 13/99, por mais de três anos.

No ano de 1995, de acordo com a Resolução nº 1.480/95, passamos a atender o Ensino Especial D.V. ( Deficiência Visual ) com autorização até 31/12/98, tendo sido prorrogado, através da Resolução 12/99, por mais 03 ( três ) anos.

Através da Resolução nº 2.171/94 de 25 de abril de 1994, o Colégio foi autorizado a atender o Curso de 2º Grau - Habilitação Auxiliar de Contabilidade com implantação gradativa, .

O Curso de 2º Grau, Habilitação Básica em Administração foi extinto gradativamente, através da Resolução 4.361/95 de 29/11/95.

Através da Resolução nº 196/97 de janeiro de 1997, o Colégio obteve o Reconhecimento do Curso de Auxiliar em Contabilidade.

No ano de 1997, houve a Implantação gradativa do Curso de Educação Geral - Preparação Universal, tendo sido autorizado a funcionar através da Resolução 2.499/97.

No ano de 1998, houve a cessação do Curso Auxiliar em Contabilidade através da Resolução 2.861/99 de 13/07/99.

Com as mudanças ocorridas através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, a partir de 1997, começou o estudo de nova Proposta Curricular que correspondesse às novas exigências do mundo atual. E após várias reuniões pedagógicas, leitura e estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 1998, elaborou-se uma Proposta Curricular, para o Ensino Médio e esta teve sua aprovação no ano de 1999, após as adequações necessárias, por ato próprio, pelo órgão competente da Secretaria de Estado da Educação.

Com as mudanças ocorridas, houve também a alteração do nome deste Estabelecimento de Ensino pela Resolução 3.120/98, D.O.E. de 11/09/98, passando a denominar-se Colégio Estadual Igléa Grollmann – Ensino Fundamental e Médio.

#### **4.3.1 HISTÓRIA DA ESCOLA – IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO LEGAL**

IGLÉA GROLLMANN nasceu em Imbituva, Estado do Paraná, no dia 2 de novembro de 1942.

Cursou o primário e o ginásio em sua terra natal, no Instituto “Santa Terezinha e Ginásio Estadual Dr. Alcides Munhoz”, respectivamente, tendo concluído o curso ginásial em 1958.

Em Curitiba, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, fez o curso Científico, de 1959 a 1961.

Ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica do Paraná, em 1963, e em 1966 concluiu o curso de “Ciências Sociais”.

A sua formação profissional complementar foi enriquecida com os seguintes cursos:

- Introdução ao Planejamento Urbano – 1967 – Instituto Brasileiro de Administração Municipal;
- Planejamento Regional Integrado – 1970 – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba;
- Programação para computadores Olivetti P-203 – 1971 – Olivetti do Brasil;

Em 1970, participou do I Seminário de Computação Eletrônica Aplicada à Estatística e do III Encontro Regional sobre Planejamento da Educação.

Sua vida profissional foi marcada pela luta pelos ideais da educação, quando, já em 1966, realizava trabalhos ligados à Área Educacional no Departamento de Estatística da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, sobre projeção da população do Estado do Paraná; levantamento Estatístico Educacional nos municípios de Toledo e Assis Chateaubriand; ordenação, correção e tabulação dos dados estatísticos educacionais dos outros municípios do Estado do Paraná. Participou, ainda, da elaboração da 1ª versão do Plano Estadual de Educação.

Em 1972, foi nomeada professora Auxiliar de Ensino do Setor de Ciências Exatas – Departamento de Informática da Universidade Federal, ministrando a disciplina de Estatística I.

Igléa Grollmann iniciou sua carreira como funcionária da Fundação Educacional do Estado do Paraná, em 1969, sendo uma das precursoras dos levantamentos estatístico – educacionais, atividade que fundamenta o planejamento educacional no tocante à rede escolar física, resultando nas construções de Unidades Escolares no Estado do Paraná.

Desenvolveu com méritos suas atividades junto ao Departamento de Planejamento da FUNDEPAR, na qualidade de Chefe da Divisão de Pesquisa, cujo cargo ocupou até seu falecimento, ocorrido no dia 10 de março de 1973.

#### **4.3.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS: COLÉGIO ESTADUAL IGLÉA GROLLMANN**

Os tópicos apresentados na seqüência descrevem o conjunto de valores e crenças compartilhados pelo nível estratégico, procurando construir os esquemas interpretativos do grupo dirigente em cada um dos períodos delimitados para este estudo. Serão também apresentadas considerações necessárias à compreensão



das diferenças no conjunto de crenças e valores, à medida que estas forem sendo apresentadas. O Quadro 18, apresenta os esquemas interpretativos do nível estratégico do Colégio Estadual Igléa Grollmann.

#### Quadro 18: Crenças e valores

Crenças e valores predominantes nos esquemas interpretativos	
Período de 1990 a 1995	Período de 1997 a 2001
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apego à Comunidade Local</li> <li>• Preocupação com Mercado</li> <li>• Educação Inclusiva</li> <li>• Qualidade do Ensino</li> <li>• Educação Voltada para Teoria</li> <li>• Preocupação Financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apego à Comunidade Local</li> <li>• Integração</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Qualidade do Ensino</li> <li>• Comprometimento</li> <li>• Educação Voltada para Prática</li> <li>• Capacitação Docente</li> <li>• Adequação às Exigências Legais</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários

#### 4.3.2.1 O INÍCIO DA DÉCADA DE 90

Os tópicos apresentados na seqüência descrevem o conjunto de valores e crenças do Colégio Estadual Igléa Grollmann – Ensino Fundamental e Médio, no início da década de 90, a destacar-se: apego à comunidade local; preocupação com mercado; educação inclusiva; qualidade de ensino; educação voltada para a teoria; e preocupação financeira.

O **envolvimento com a comunidade local** era mais fácil, porquanto, com a educação básica nas primeiras séries, os pais procuram mais a escola, participam mais. “As reuniões de pais tinham representações expressivas, a gente marcava e eles vinham”.

A crença de que a escola não poderia preparar para o trabalho através dos cursos profissionalizantes da época era questão praticamente resolvida. Os cursos profissionalizantes que surgiram com várias ênfases estavam por terminar, sendo o último deles o Curso de Auxiliar em Contabilidade.

“Havia um fosso entre as empresas e as instituições de ensino. Isto significava que a escolarização e a profissionalização oferecidas aos alunos daquelas instituições apresentavam conteúdos distantes da realidade do mundo do trabalho [...] as questões referentes a emprego também eram difíceis na época. Procurávamos o empresário, os bancos, para tentar no mercado, resolver as questões socioeconômicas dos alunos”, neste sentido se manifestava a **preocupação com o mercado de trabalho**.

Era comum a gente sair atrás do empresário para colocar os nossos alunos no mercado de trabalho. Eles vinham falar com a gente, nos procuravam e a gente conseguia. Na época havia as parcerias com os bancos, eles sempre colocavam os meninos como office-boy e vinham buscar na escola, nós indicávamos. Procurávamos associar o comportamento e as notas deles, como meio de incentiva-los aos estudos.

Neste envolvimento com a comunidade surgiu, a necessidade da atenção para a **educação inclusiva**. Os pais procuravam um apoio na escola para colocar seus filhos, uma parceria da escola com a família no processo de interação/inclusão dos portadores de deficiência. De todo o exposto, uma coisa sempre será verdadeira: a participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de suas organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas para seus filhos seja garantida.

O conceito de escola inclusiva está ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. A inclusão parte do pressuposto da própria natureza da escola básica, da escola de educação comum. É a idéia de que todas as crianças de uma comunidade tenham direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso, que não selecione as crianças. A novidade está em generalizar este conceito à totalidade do Sistema Educativo: à medida que consigamos alcançar sociedades inclusivas, vamos alcançar sociedades também mais inclusivas.

A **qualidade de ensino** era vista anteriormente sob o ponto de vista da formação do aluno com importância demasiada nos aspectos cognitivos, em detrimento de outros fatores de fundamental importância para a garantia da formação do cidadão e educação integrada.

A **educação voltada para a teoria** é ponto de aceitação consciente, com a criação do curso de Educação Geral no início de 1997, o professor estava

preparado para exercer o devido direito de sua formação específica. “Aqui ou em outra escola não era diferente, estávamos preparados para formar os alunos, sob a vista de uma cultura geral”, a LDB deu respaldo legal a essa conduta.

A sociedade mudou, os hábitos mudaram, os jovens mudaram e não podem ser tratados como 5 ou 10 anos atrás. A inserção dos temas transversais com os assuntos como: drogas, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, meio ambiente e outros ficaram a cargo do professor. Os pais não conversam sobre isso com os filhos. O educador faz a sondagem à medida que é necessário e trabalha à medida que sua comunidade precisa.

#### 4.3.2.2 O PERÍODO PÓS LDB

Em 1996 houve a troca de direção, os valores e crenças do grupo de dirigentes estabelecidos na organização escolar sofreram alterações identificadas a partir de 1997. São eles: paternalismo, apego à comunidade local; interação; qualidade de ensino; capacitação docente; adequação às exigências legais; diálogo; educação voltada para a prática.

Nota-se nos dirigentes certo paternalismo e **apego à comunidade local**, “[...] eles estavam sempre por perto. Abrimos a escola para o pai. Ele vinha a qualquer dia, qualquer hora, podia acompanhar seu filho. Se pudesse ficar com o filho e assistir aula era possível, já aconteceu. Havia acompanhamento dos pais na sala de aula. A concepção era formar uma grande família”.

Já a **interação** atualmente aparece como fator de convivência organizacional. Interação direção-professor-equipe, “[...] as reuniões com a equipe eram valorizadas e formávamos realizadas, mesmo após o horário de permanência na escola. Todos falávamos a mesma língua, tornáramos uma grande família”. A valorização de cada profissional, o reconhecimento do trabalho do professor, o planejamento para deixá-lo satisfeito no ambiente de seu trabalho, era garantia de uma gestão participativa e democrática.

Nunca achei ruim que o professor chegasse na porta da direção e falasse o que quisesse. Partilhávamos angústias. Promovíamos encontros em pizzeria, fazíamos café da manhã, almoços. Nestes momentos havia integração. Vi a necessidade de uma sala especial, onde iria entrar ali e ser gente, nada de carregar material escolar, estar irado, lá professor não levava nem giz, nada. Era uma sala de estar legal para ele, entrava para bater papo. Era colorida, com sinos, água e foi muito bom.

Após a lei, nos tempos mais recentes, a **qualidade de ensino** “[...] tem haver com maior **comprometimento** do profissional da educação, após a LDB e no meu

tempo já era assim; lugar de jovem é na escola. Não havia responsabilidades sobre isso, agora a escola tem que mostrar produtividade”.

Se 30%, 40% dos alunos eram reprovados, era indiferente. Hoje, não. Somos responsáveis pelo ensino aprendizagem. Mas os professores sabem que tem que fazer alguma coisa sobre a aprendizagem, essa nova maneira de olhar. Apresentar a produtividade.

Tal qualidade de ensino, hoje tem que ver com a sala de aula e os conteúdos do currículo, ministrados nela, “[...] a interdisciplinaridade e contextualização, fato real e necessário tem causado confusão, tema comum sob a vista de outras disciplinas associadas e aplicadas à vida do aluno”. Salientando um conhecimento mais amplo dos professores.

A forma como a **educação voltada para a prática** é vista atualmente, como forma inovadora das atividades escolares, vem sendo defendida pelos gestores educacionais. O aprendizado de acordo com as premissas da proposta pedagógica dá-se pela associação dos conhecimentos teóricos à prática.

Outro valor demonstrado entre os entrevistados, mais recentemente, é o **diálogo**, evidente quando os dirigentes atribuem a importância dos professores e alunos procurarem a direção e equipe para conversar quando satisfeitos ou insatisfeitos sujeitos, portanto, há críticas e sugestões.

Não fumar, não falar palavrões, sem imposição, mais na conscientização. [...] chega lá, conversa com ele, ele joga o cigarro quando te vê, talvez por medo, o importante é ter consciência e respeito, saber que vai fazer mal para uma grande comunidade. Tudo na base de explicar. O não pode, não deve e fim de papo não vale mais. O jovem não aceita mais isso. Nós gostamos de saber os porquês. Respeito com a vida com o ser.

É consenso entre o grupo de dirigentes que a **capacitação docente** é necessária, mais do que nunca na opinião dos entrevistados, embora não a concebam como está sendo feita, de forma interrupta e descontinua.

Não acredito numa capacitação de 3 a 4 dias. [...] Não tenho nada contra Faxinal do Céu; é um lugar excelente, mas a capacitação docente deve ser continuada.

A **adequação legal** é outro aspecto abordado pelos entrevistados que atuam no período após a LDB, pois o docente tem dificuldade de registrar a sua prática. “Há necessidade de preenchimento das atividades dos professores nos diários de classes, entre outros como: atas, fichas de ocorrências, formulário de projetos. Os

projetos Vale Saber têm vários formulários para preencher e o professor se irrita com isso, mas porque não sabe planejar com antecedência, e não tem hábitos de usar o computador”.

Mas também aparece aqui a necessidade de **estudos do texto legal** do regimento interno e da proposta pedagógica. “A realização desse estudo sempre é feita na semana pedagógica [...] o problema é que nessa época os professores ainda não estão todos na escola. Normalmente está se fazendo a distribuição de aulas neste período, o que compromete os estudos e orientações aos professores, principalmente os novos, pela equipe pedagógica”.

#### **4.3.3 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DO COLÉGIO IGLÉA GROLLMANN - EFM**

Neste capítulo, o que se propõem é a identificação das estratégias como processo cognitivo que está na mente dos dirigentes do Colégio Estadual Igléa Grollmann e que tem a mediação dos seus esquemas interpretativos pela consistência de ações organizacionais, quanto à disposição de recursos físicos/financeiros/materiais; de gestão de pessoas; planejamento estratégico; demanda educacional e corpo discente; gestão de processos educacionais e administrativos, uso da informação, análise de dados e uso dos resultados da organização escolar; repetência e evasão, conforme Quadro 19:

**Quadro 19: Posicionamento estratégico do colégio em estudo.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>
<b>COL. EST. IGLÉA GROLLMANN</b>
<b>Recursos físicos/financeiros/materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma parcial da escola;</li> <li>• Aquisição de recursos;</li> <li>• Controle de materiais de consumo;</li> <li>• Arrecadação de recursos financeiros;</li> <li>• Investimento em ambiente para o bem-estar docente.</li> </ul>
<b>Gestão de pessoas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção do Porte do Colégio (Res. nº 3651/2000)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão participativa da escola</li> <li>• Valorizar as capacidades e aptidões</li> <li>• Eliminar divisões</li> <li>• Assumir responsabilidades em conjunto;</li> <li>• Incentivar a capacitação continuada;</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário a fim de apoiar bem estar dos docentes;</li> </ul>
<b>Planejamento estratégico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rascunhos de planos de ações</li> </ul>
<b>Demanda educacional e corpo discente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento total à demanda</li> <li>• Turmas homogenias</li> <li>• Controle e prevenção disciplinar</li> </ul>
<b>Gestão de processos educacionais e administrativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combate a evasão do noturno</li> <li>• Leitura do texto legal</li> <li>• Estudo das Diretrizes e Parâmetros Curriculares</li> <li>• Recuperação de alunos</li> <li>• Gestão de currículo</li> <li>• Mudanças no sistema de avaliação</li> <li>• Prestar serviços à comunidade</li> <li>• Atividades por projetos</li> </ul>
<b>Informação e análise de dados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório final</li> <li>• Boletim da Escola</li> <li>• Supervisão e monitoramento dos projetos "Vale Saber"</li> <li>• Estatísticas com base no relatório final</li> </ul>
<b>Uso dos resultados da organização escolar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fins de relatório final da mantenedora</li> </ul>
<b>Repetência e evasão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter por base os resultados do relatório final</li> <li>• Incentivar alunos na continuidade dos estudos e envolver a comunidade</li> <li>• Incentivas docentes à capacitação continuada</li> <li>• Regime de Progressão Parcial</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários

### **4.3.3.1 ESTRATÉGIAS QUANTO A RECURSOS FÍSICOS/FINANCEIROS /MATERIAIS**

Como todas as outras escolas, a distribuição do pessoal, conforme documento que definiu o porte, se reflete nas ações de prestação de serviços aos alunos.

Como medidas de segurança, abrem-se os portões às 7h15. Os alunos entram e esperam na porta das salas de aula até que bata o sinal e elas sejam abertas. Após o início das aulas, o portão é fechado e os alunos só deixam o estabelecimento autorizados pelos pais ou responsáveis. Existe um funcionário destinado para cuidar da entrada e da saída dos alunos.

A escola prioriza estratégias para o bom atendimento dos alunos, relevando a importância das ações de todos os setores, nos três turnos de funcionamento, para este objetivo. A limpeza, conservação e merenda ficam sob responsabilidades da função dos Serviços Gerais, atualmente, conforme porte escolar, a carga horária destinada para estes serviços depende do número de alunos e de turnos de funcionamento.

A escola tem uma sala dos professores, construída especialmente e que visa ao bem-estar dos docentes.

A secretaria está à disposição da direção, dos professores, dos alunos e da comunidade que buscam documentação escolar e outros serviços. O Administrativo é distribuído nas funções de Assistente Administrativo (Auxiliar de Secretaria, Biblioteca e Laboratórios) e Inspetor de Alunos – funcionário que zela pela disciplina e bem-estar dos alunos no recinto escolar e responde pela manutenção da ordem no estabelecimento. A distribuição deste pessoal tem a finalidade de melhor atender os alunos no três turnos de funcionamento escolar.

Os recursos financeiros onde a autoridade do diretor é compartilhada com múltiplas entidades, como a Associação de Pais e Mestres, APM e o Conselho Escolar; gerenciam-se recursos financeiros de, pelo menos, três fontes: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do MEC; Fundo Rotativo, da SEED; via FUNDEPAR; captação local, através da cantina, da APM etc.

A APM este ano recebeu R\$ 6 200,00 reais de verba do PDDE. O valor da parcela tem por base o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental,

conforme Censo Escolar/MEC do ano anterior à execução dos recursos, dos quais R\$5200,00 para custeio e R\$1000,00 para capital. Os recursos para custeio, se referem àquelas quantias destinadas a cobrir despesas com a aquisição de bens materiais de consumo e a contratação de serviços para funcionamento e manutenção das atividades da escola. As de capital são aquelas somas destinadas a cobrir despesas com aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas.

A escola realiza, também, evento tradicional como Feijoada, para angariar recursos próprios e geri-los a contento, com a participação da comunidade.

#### **4.3.3.2 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PESSOAS**

Como todas as outras escolas, a distribuição do pessoal conforme documento da SEED, que definiu o porte, compreende as ações de prestação de serviços aos alunos. A escola desloca pessoal do Administrativo para os setores de Biblioteca e Laboratórios, dividindo-os nos três turnos para melhor atendimento da comunidade escolar.

Preocupada com as questões de segurança, disponibiliza funções de guarda, porteiro, inspetor de alunos, misturando tais cargos numa pessoa só.

Para suprir as necessidades e para o bom andamento das atividades escolares, o quadro de funcionários é composto por 10 auxiliares de serviços gerais, que cuidam da organização, da limpeza e conservação deste estabelecimento de ensino, mediados pela supervisão que visa a assumir responsabilidade em conjunto, imprimindo valor às capacidades e aptidões.

"Foi mais fácil administrar neste período de muitas mudanças na legislação e redução do porte, pois ocorreram em outras escolas. A nossa manteve-se com uma pequena expansão no noturno". O apoio ao serviço geral recebeu até gente de fora para auxiliar, já que algumas escolas tiveram alteração no porte e ficaram com pessoal excedente e estes foram também remanejados.

As relações internas do colégio sempre foram desenvolvidas em clima familiar de diálogo e parceria, tendo como meta apoiar o trabalho docente. A direção e equipe pedagógica têm por meta a capacitação continuada de seus docentes, através de incentivos junto à mantenedora.



#### **4.3.3.3 ESTRATÉGIAS QUANTO A PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO**

Este Colégio tem como filosofia de trabalho a integração entre comunidade e demais agentes educativos, buscando o culto à cidadania reproduzido em suas práticas.

Flexibiliza o calendário, para que, sempre que for necessário, possam ser realizadas reuniões pedagógicas, incluindo também a socialização de conhecimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, bem como para estudos de interesse e necessidades da classe, disciplina ou área afim. A construção da Proposta Pedagógica é interativa; visa ao bem-estar dos alunos e corpo docente; aparece enquanto documento mais recentemente.

#### **4.3.3.4 ESTRATÉGIAS QUANTO À DEMANDA EDUCACIONAL E CORPO DISCENTE**

Os critérios para efetivação das matrículas e organização das turmas são os mesmos, priorizando sempre o bom atendimento à nossa clientela escolar, bem como respeitando a legislação vigente.

Para o ano de 2001, foram feitas algumas alterações quanto à distribuição das turmas, devido à excessiva procura da comunidade ao nosso Estabelecimento de Ensino. Procurou-se deixá-las agrupadas por idade, de forma a serem mais homogêneas, evitando problemas disciplinares futuros.

Em decorrência dessa demanda, houve uma reestruturação na distribuição das turmas do C.B.A (Ciclo Básico de Alfabetização), que diminuíram no período matutino, funcionando com apenas 2 turmas, sendo 1 turma da 3ª série e 1 turma da 4ª série, passando as demais séries a funcionar no período vespertino, sendo atendidas 02 turmas de 1ª série, 3 turmas de 2ª série, 2 turmas de 3ª série e 2 turmas de 4ª série perfazendo um total de 11 turmas do Ciclo Básico de Alfabetização.

O Ensino Fundamental totaliza 16 turmas, distribuídas em 12 turmas no período matutino, sendo atendidas as 5ªs, 6ªs, 7ªs e 8ªs séries contando com 3 turmas para cada série. No período vespertino, são apenas 3 turmas, sendo 2

turmas de 5ª série e 1 turma de 6ª série. No período noturno, há apenas 1 turma de 8ª série.

O Ensino Médio, devido à demanda, atende nos períodos matutino 5 turmas sendo 3 turmas de 1ª série, 1 turma de 2ª série e 1 de 3ª série e no período noturno conta com dez turmas distribuídas em 4 turmas de 1ª série, 3 turmas de 2ª série e 3 turmas de 3ª série.

Ainda para este ano, há o atendimento de 2 salas de Educação Especial, 1 turma de Deficientes Visuais e 1 turma de Deficientes Físicos.

Os números relatados pela secretaria atualmente totalizam 1223 alunos, distribuídos em três turnos, 454 alunos no Ensino Fundamental e 260 alunos no Ensino Médio, no período da manhã. No período vespertino, conta com 212 alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 6ª série e no noturno somente o Ensino Médio com 297 alunos, mostrando crescente tendência de expansão do ensino noturno.

As matrículas são realizadas primeiramente para atender à demanda interna, por turmas, em dias consecutivos, evitando as filas. As turmas são distribuídas por idade, para evitar que o menino mais velho fique com os mais novos, o que traz sérios problemas de ordem pedagógica para os professores. Os números do início do ano letivo diferem do final, em função, principalmente, das transferências para a Educação de Jovens e Adultos.

A escola não apresenta problemas de vagas e atende a todos os que a procuram, sobrando vagas e disponibilidade para expansão no noturno, pois tem salas de aula vazias.

#### **4.3.3.5 ESTRATÉGIAS QUANTO À GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS E ADMINISTRATIVO**

Este Colégio tem como filosofia de trabalho a integração entre comunidade, equipe técnico – pedagógica – administrativa, auxiliares de serviços gerais, corpo docente e corpo discente, visando a interagir de forma harmoniosa, na construção de uma sociedade mais humana, mais justa, crítica e que conheça os seus direitos e por eles saiba lutar.

Através desta visão, a comunidade vem participando ativamente dentro do Colégio, opinando sobre o trabalho desenvolvido, dando sugestões e críticas, pois

os pais ou responsáveis têm livre acesso ao estabelecimento de ensino, para melhor acompanhamento do trabalho da equipe técnico-pedagógica, bem como o desempenho dos seus filhos ou responsáveis. E, em consequência dessa participação efetiva, em processo democrático, a qualidade e a melhoria no processo de ensino aprendizagem vêm acontecendo gradativamente.

A interação de professores e alunos, por outra, é prática que também já vem sendo desenvolvida; busca proporcionar ambiente agradável, de “cumplicidade”; os direitos e deveres são relevantes coletivamente, possibilitando desenvolver nos educandos postura crítica, dinâmica e construtiva no seu processo de ensino e aprendizagem: os alunos deixam de ser passivos e passam a ser agentes deste processo, enquanto o professor também abandona sua função de mero transmissor, passando a atuar como facilitador, gerenciador e incentivador da estética da sensibilidade, zelando pela política da igualdade e pela ética da identidade.

“Desta forma, a escola vem sendo espaço privilegiado de reflexão e transformação para a construção de uma sociedade consciente, que constrói a sua cidadania plena, e é esta Educação que nós queremos e em que acreditamos”.

A escola tem procurado diversificar suas práticas através de projetos, na tentativa de aproximar a comunidade e de recuperar os estudos e diminuir a repetência e evasão, principalmente do noturno, bem como mudar paradigmas de avaliações com características de cultura geral e prevenção disciplinar.

#### **4.3.3.6 ESTRATÉGIAS QUANTO AO USO DA INFORMAÇÃO, DA ANÁLISE DE DADOS E DOS RESULTADOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

O trabalho das escolas tem-se voltado para resultados. A escola ainda não tem muita familiaridade com esta forma de agir, pois tem dificuldade em registrar os acontecimentos, como forma de construção da própria história. O Boletim da Escola começa, doravante, a ganhar espaço, mas ainda consiste em espaço único com fim em si mesmo.

“Os resultados são feitos com base no Relatório Final da secretaria, através dos dados do Sistema Escolar; no entanto, sem muita ênfase. Os números são vistos apenas por alguns segmentos da escola e é exatamente aqui que devemos melhorar, enquanto estabelecimento de ensino que apreende e reflete sobre seu próprio trabalho”.

Sabe-se dos resultados do SAEB/95, que o desempenho do aluno é mais alto em escolas nas quais os pais são informados rotineiramente sobre o progresso de seus filhos; entretanto, na percepção dos professores, os pais não se sentem muito à vontade para participar.

As entrevistas revelam que, apesar de os pais valorizarem a educação em nível abstrato, essa valorização é mais formal, porque “eles não têm conhecimento do que acontece, ou do que deveria acontecer, na sala de aula e na escola”. Ainda que os dirigentes promovam ações em contrário, as relações escola-comunidade permanecem distantes e insatisfatórias para ambas as partes.

#### **4.3.3.7 ESTRATÉGIAS QUANTO À REPETÊNCIA E EVASÃO**

A preocupação com evasão e repetência é constante, mesmo em outras gestões. “Com base nos resultados, a condição é assumir os problemas como desafios, passando a ser a primeira condição para superá-los e aprender com eles”.

Incentivar os alunos na continuidade dos estudos. Cumprir fazer palestras sobre as necessidades da capacitação continuada também para professores. Envolver a comunidade nesta missão e compreender as reais condições ambientais dos alunos trabalhadores, sob contexto diferenciado entre os turnos (diurno e noturno).

“O regime de Progressão Parcial foi adotado, conforme previsto em lei, para tentar resolver o problema de repetência; mas ainda é recente para a verificação de resultados. As próprias famílias não têm muita informação sobre este regime para sequer emitir opinião. Os professores reclamam da falta de compromisso dos alunos e do descaso das famílias em relação às tarefas e cumprimento das atividades dentro dos prazos. Os que freqüentam as aulas em contra turno têm melhor desempenho; o problema continua no noturno”.

Para os dirigentes, aumenta sua percepção de que é grande esforço para os pais colocar os filhos na escola, que só se justifica, diante da perspectiva da ascensão social proporcionada pela escolaridade. No entanto essa expectativa está longe de ser atendida. Dessa forma, a avaliação que os pais e os alunos fazem dos benefícios financeiros relacionados com a escolaridade é determinante na decisão de permanecer ou não na escola. Ao lado do retorno econômico relativamente baixo

e da necessidade de trabalhar (fora de casa os homens; em casa, as mulheres), os jovens revelam outro motivo para abandonar a escola: a falta de interesse pelas atividades propostas e a indisciplina da sala de aula.

#### 4.3.3.8 MUDANÇAS AMBIENTAIS, ESQUEMA INTERPRETATIVO E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO

Conforme exposto na metodologia, esta parte do trabalho visa a verificar de que maneira os esquemas interpretativos dos dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico das Organizações de Ensino Médio localizadas em Cianorte, PR em face das mudanças na legislação educacional ocorridas a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; portanto busca-se enfatizar as relações entre as categorias: mudanças ambientais, esquema interpretativo e posicionamento estratégico.

O quadro elaborado a seguir consiste numa tentativa de demonstração da percepção obtida durante a pesquisa sobre estas intermediações.

#### QUADRO 20: Relação entre esquemas interpretativos e estratégias de ação do Colégio Estadual Igléa Grollmann.

Estratégia Valor / Crença	Recursos Fís./ Financ./ Materiais	Gestão de Pessoas	Planejamento Estratégico	Demanda Educativa e Corpo Discente	Gestão de Processos Educativos e Administrativo	Uso da Inform. e Análise de Dados	Evas e Rep.
Apego à Comunidade Local		X	X	X	X		
Integração	X	X	X	X	X		
Participação		X	X	X			
Formalismo	X					X	
Qualidade de Ensino		X	X				
Diálogo	X	X	X	X			
Educação voltada para Prática		X			X		X
Capacitação Docente		X	X				
Adequação às Exigências Legais	X		X	X	X		X

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados primários e secundários.

Com a descentralização, os colégios passaram a gerir seus próprios recursos. Esta escola optou por gerenciá-los, planejando coletivamente, salientando o valor diálogo, observando as prioridades de investimento, sempre fazendo jus às estratégias voltadas ao bem estar do aluno e do professor, em busca da integração e melhores qualidades de convivência na escola. Ao mesmo tempo o valor formalismo demonstra preocupação com a prestação de contas e a parte legal destes investimentos. As aquisições de materiais básicos de consumo pelos professores são priorizadas pela qualidade e preço, a fim de evitar perdas financeiras e a procedência do material pela garantia de nota fiscal para regularidade da contabilidade das despesas.

A estratégia de gestão de pessoas tem relação forte no apego à comunidade local, integração e participação de todos, proporcionando, assim, melhor qualidade de ensino com muito diálogo e incentivo à capacitação docente. Isso valoriza as ações do professor, para se voltarem à prática, enfatizando também a estratégia do planejamento estratégico que está pautada na adequação de caráter legal.

Na área de demanda educacional, os procedimentos de atendimento prioritário à matrícula e a oferta de vaga posterior à comunidade são orientados pelo valor adequação legal, uma vez que a mantenedora oferece diretrizes de ação como apresentar a conta de luz para definir bairro onde mora o aluno, e colocá-lo na escola mais perto de casa e matriculá-lo através do sistema informatizado. A oferta de vaga, no ensino noturno, depende do trabalho do professor pela valoração da integração, participação e apego à comunidade local. Trabalha-se a auto-estima do educando trabalhador do noturno.

A gestão de processos educacionais e administrativos tem que ver com os valores e crenças, como apego à comunidade local, envolvendo-a pela integração, trabalhando e avaliando os trabalhos por projetos. Os trabalhos de sala de aula são coordenados pela equipe pedagógica, que orienta para uma educação voltada à prática, com base nos PCN e a LDB. Uma visão integrada das novas formas de avaliar que possam produzir a formação integral do aluno, os estudos pedagógicos e a eliminação da repetência.

O valor formalização vem atender às estratégias voltadas para o uso da informação e análise de dados visando exclusivamente a responder às exigências locais que subsidiam também as estratégias de combate de evasão e repetência.

Dessa forma, tendo descrito as pressões identificadas na pesquisa de dados secundários sobre o setor educacional de cada uma das instituições de estudo, passa-se agora à apresentação da análise comparativa dos dois casos em estudos realizados, no capítulo quinto.

## 5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS

Após a descrição e análise dos dados de cada uma das duas organizações escolares que compõem o estudo, este capítulo apresenta a análise comparativa entre elas, conforme metodologia apresentada anteriormente. Serão abordados inicialmente os quadros dos valores e crenças de cada caso, de modo a analisarem-se os esquemas interpretativos dos dirigentes das duas escolas. Em seguida, apresenta-se a comparação das estratégias de ação das duas organizações.

### 5.1 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS DOS COLÉGIOS

Na análise comparativa dos esquemas interpretativos das duas organizações escolares em estudo, pretendeu-se verificar as semelhanças e diferenças entre eles, em face das mudanças coercitivas produzidas pela regulamentação da LDB. Para facilitar a visualização comparativa, elaborou-se um quadro, onde se procura demonstrar os valores e crenças atuais. A fim de proporcionar melhor visualização, foram organizados paralelamente, no quadro abaixo.

**QUADRO 21: Comparação dos esquema interpretativo das instituições em estudo a partir da lei de diretrizes e bases da educação – LDB**

<b>Crenças e valores predominantes nos esquemas interpretativos</b>	
<b>Período de 1997 a 2001</b>	
<b>Colégio Estadual Cianorte-EFMP</b>	<b>Colégio Igléa Grollmann-EFM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradição</li> <li>• Preservação e Renovação</li> <li>• Participação</li> <li>• Formalismo</li> <li>• Qualidade do Ensino</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Educação Voltada para Teoria com Preocupação Voltada para Prática</li> <li>• Insatisfação Salarial e com a Mantenedora</li> <li>• Envolvimento com a Comunidade</li> <li>• Capacitação Docente</li> <li>• Preocupação Financeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Adequação às Exigências Legais</li> <li>• Qualidade do Ensino</li> <li>• Comprometimento</li> <li>• Educação Voltada para Prática</li> <li>• Insatisfação Salarial e com a Mantenedora</li> <li>• Apego à Comunidade Local</li> <li>• Capacitação Docente</li> <li>• Preocupação Financeira</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados primários e secundários.

O quadro organizado permite fazer uma análise geral, que aponta as diferenças entre treze valores; alguns destes estão presentes em apenas uma das



organizações e outros citados nas duas escolas, mas com entendimentos parcialmente divergentes e semelhanças entre quatro outros valores. De acordo com DiMaggio e Powel (1983), as pressões institucionais apertam as organizações no isomorfismo, o que parece corroborado por esta análise. Pode-se verificar, conforme a literatura aponta, que o ambiente, por ser subjetivamente estabelecido, implica grupos que percebem o contexto de maneiras diferentes (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998).

Entre os valores que aparecem em apenas uma organização, a **tradição** reconhecida no Colégio Estadual Cianorte – EFMP, mostrou-se evidente com o passar dos anos e acentuou-se através de sua prática conservadora e dos muitos desencontros conflitantes, gerados por hábitos de **preservação** e necessidade de participação, **mudanças** e **renovações** reconhecidos pelo corpo docente, o que instituiu nesta organização um perfil próprio.

O Colégio Igléa Grolmann – EFM, por sua experiência com o Ensino Básico e Fundamental de 1ª a 4ª série tem muito mais envolvimento com a comunidade e apego a esta, de tal forma que a **integração, comprometimento** entre escola/comunidade são naturais e reforçadas pelo **diálogo**. Tudo é um bom motivo de conversa, visando a esclarecer as situações, no sentido de instituir-se uma grande família, preocupados apenas com a **adequação às exigências legais**, voltados ao atendimento à legislação do setor educacional, embora haja informalidade com as regras, o que o diferencia do Colégio Estadual Cianorte, por seu **formalismo**, comunicações registradas oficialmente por editais, dirigidas através de memorandos, ofícios, atas, acentuando-se sua forma de valorizar o registro de todos os acontecimentos e evidenciando sua formalidade, através da prática de seguir o Regimento Interno, além do atendimento à legislação do setor educacional.

Para o valor **qualidade de ensino**, o Colégio Cianorte está associado à formação dos professores e suas especificidades, pela forma de avaliação quantitativa de conteúdos, tradicionalmente realizada através dos dispositivos como provas e testes, destinados a aprovar os melhores alunos, dada a importância dos aspectos cognitivos da formação do aluno, que é exercida, através da atuação do professor em sala de aula. Neste contexto é relevado o valor **disciplina**, condição única e necessária como base da qualidade de ensino; por isso a limpeza, ordem, pontualidade são tão evidenciados. De certa forma também assim é concebido pelo

CE Igléa Grollmann, a princípio enfatizando aspectos cognitivos, passando a relevar outros fatores de fundamental importância para a garantia da formação do cidadão e de sua educação integrada, associando-se intimamente à sala de aula e os conteúdos do currículo, ministrados nela, reforçados pelo conhecimento mais amplo de alguns professores, capazes de associar teoria com a prática e produzir assim a disciplina pela **participação e comprometimento** dos envolvidos.

Já o CE Cianorte luta pelo **envolvimento com a comunidade escolar**, já que a idade de seus alunos (adolescentes), está muito mais voltada para o grupo (amigos) do que para a família, reforçando este distanciamento. O **envolvimento com a comunidade escolar** no CE Igléa Grollmann assume postura mais afetiva e paternal.

O **valor insatisfação salarial** associado à **insatisfação com a mantenedora** é ponto comum entre as duas organizações evidenciado mais fortemente entre o corpo docente. Assim a necessidade da **capacitação docente** continuada do corpo docente também é vista de forma unânime.

A preocupação financeira é muito mais expressiva no CE Cianorte, pois atua com a metade dos recursos que o CE Igléa Grollmann recebe atualmente, o que dá aos seus dirigentes menor autonomia e mobilidade para geri-los. Estes recursos estão defasados pela própria inflação dos últimos tempos; resultam na inibição das ações e investimentos, e associam-se às dificuldades de envolvimento com a comunidade escolar.

## 5.2 POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO DOS COLÉGIOS

Após a análise comparativa dos esquemas interpretativos das duas organizações públicas estaduais de Ensino Médio de Cianorte, passa-se agora à análise do posicionamento estratégico delas de forma comparativa, segundo a metodologia que orienta o presente trabalho. Para tal, elaborou-se o quadro a seguir, que confronta as estratégias de ação do Colégio Estadual Cianorte - EFMP com o Colégio Estadual Igléa Grollmann - EFM, no período de estudo, o posicionamento estratégico sob os aspectos vistos em relação a este elenco: recursos físicos/financeiros/materiais; gestão de pessoas; planejamento estratégico; demanda educacional e corpo discente; gestão de processos educacionais e

administrativo; uso da informação e análise de dados; uso dos resultados da organização escolar e a Lei de Diretrizes e Bases, descrito pelo Quadro 22, abaixo:

**Quadro 22: Posicionamento estratégico dos colégios em estudo.**

<b>Posicionamento Estratégico</b>	
<b>COL. EST. CIANORTE</b>	<b>COL. EST. IGLÉA GROLLMANN</b>
<b>Recursos físicos/financeiros/materiais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma estrutural da escola;</li> <li>• Gestão dos recursos da comunidade;</li> <li>• Aquisição de recursos;</li> <li>• Controle de materiais de consumo;</li> <li>• Aquisição de material de informática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma parcial da escola;</li> <li>• Aquisição de recursos;</li> <li>• Controle de materiais de consumo;</li> <li>• Arrecadação de recursos financeiros;</li> <li>• Investimento em ambiente para bem estar docente.</li> </ul>
<b>Gestão de pessoas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução do Porte do Colégio (Res. nº 3651/2000)</li> <li>• Gestão autoritária da escola.</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário a fim de apoiar a organização, limpeza e ordem;</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário a fim de apoiar os docentes em sala de aula;</li> <li>• Incentivar a capacitação continuada;</li> <li>• Controle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção do Porte do Colégio (Res. nº 3651/2000)</li> <li>• Gestão participativa da escola</li> <li>• Valorizar as capacidades e aptidões</li> <li>• Eliminar divisões</li> <li>• Assumir responsabilidades em conjunto;</li> <li>• Incentivar a capacitação continuada;</li> <li>• Disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário a fim de apoiar bem estar dos docentes;</li> </ul>
<b>Planejamento estratégico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção das propostas</li> <li>• Planejamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rascunhos de Planos de Ações</li> </ul>
<b>Demanda educacional e corpo discente</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento parcial à demanda</li> <li>• Turmas heterogêneas</li> <li>• Controle disciplinar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento total à demanda</li> <li>• Turmas homogêneas</li> <li>• Controle e prevenção disciplinar</li> </ul>
<b>Gestão de processos educacionais e administrativo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combate a evasão do noturno</li> <li>• Recuperação de alunos</li> <li>• Iniciar mudanças no sistema de avaliação</li> <li>• Estabilidade Curricular com preocupação da gestão de currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combate a evasão do noturno</li> <li>• Recuperação de alunos</li> <li>• Gestão de currículo</li> <li>• Mudanças no sistema de avaliação</li> <li>• Prestar serviços à comunidade</li> <li>• Atividades por projetos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoramento do progresso de alunos</li> <li>• Diversificação do ensino noturno profissionalizante</li> <li>• Atividades por projetos</li> </ul>	
<b>Informação e análise de dados</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento estatístico do desempenho bimestral do aluno por disciplina</li> <li>• Supervisão e monitoramento do Relatório de Progressão Parcial, PI e Vale Saber</li> <li>• Supervisão e monitoramento do Relatório Final de Projetos</li> <li>• Estatísticas com base no relatório final</li> <li>• Boletim da Escola</li> <li>• Comparativo dos resultados com o Município e Estado</li> <li>• Análise de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório final</li> <li>• Boletim da Escola</li> <li>• Supervisão e monitoramento Vale Saber</li> <li>• Estatísticas com base no relatório final</li> </ul>
<b>Uso dos resultados da organização escolar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa de Opinião</li> <li>• Divulgação para os membros da unidade e comunidade escolar</li> <li>• Reuniões para análise e posicionamento estratégico com base nos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para fins de relatório final da mantenedora</li> </ul>
<b>Repetência e evasão</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia de conhecer a comunidade escolar</li> <li>• Mudanças no processo de avaliação</li> <li>• Regime de Progressão Parcial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter por base os resultados do relatório final</li> <li>• Incentivar alunos na continuidade dos estudos e envolver a comunidade</li> <li>• Incentivas docentes à capacitação continuada</li> <li>• Regime de Progressão Parcial</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados primários e secundários.

Entre as estratégias identificadas nas duas organizações em estudo, em algumas áreas há semelhanças: gestão de processos educacionais e administrativos; informação, análise de dados e uso dos resultados da organização; repetência e evasão. Em outras áreas predominam as diferenças: recursos físicos/financeiros/materiais; gestão de pessoas; planejamento estratégico; demanda educacional e corpo discente.

Pelas diferenças de entendimentos podem-se perceber as diferenças nas estratégias de ação de cada uma das escolas. Essa análise vem corroborar com Machado-da-Silva e Fonseca (1993), que apontam sobre os esquemas interpretativos que determinam diferentes cursos em face das mesmas pressões ambientais existentes, o que define diferentes ações e estratégias em organizações que estão em um mesmo setor, ou seja, são esquemas interpretativos que delinham a estratégia, fornecendo determinada percepção do mundo e do ambiente (Machado-da Silva, Fonseca e Fernandes, 1999a), mesmo que existam forças isomórficas, pressionando para homogeneização das organizações (DiMaggio e Powell, 1983).

O posicionamento estratégico, quanto à utilização de **recursos físicos/financeiros/materiais**, envolve manutenção, agilização da aquisição, controle de recursos de consumo e liberação para uso dos materiais permanentes, parcerias e arrecadações por meio de fontes como cursos e festividades. Essas estratégias, presentes nas duas organizações escolares, refletem o valor autonomia, propiciado com a vivência de um processo de gestão mais direcionado às necessidades e mais ágil que o anterior. A aprovação da descentralização de verbas mobiliza para a parceria realizada na segunda escola, com ressalvas quanto à responsabilidade do Estado na educação, aceitação do valor insatisfação com a mantenedora, e a estratégia de investimento em material técnico de estudo e de informática, que reflete o valor qualidade educacional na aceitação de sua importância no CE Cianorte.

O processo de descentralização de recursos financeiros, aliado à busca da qualidade educacional com a adequação legal, pressionou as gestões para a condução de constantes mudanças físicas, caracterizando-as como gestão de mudança e inovação. A busca de melhorias e as reformas realizadas se dão predominantemente no aspecto das instalações. A autonomia vivenciada nos últimos anos e o gerenciamento de recursos, permitiram às equipes dirigentes avaliar positivamente esse processo, estimulando o próprio desejo não só de mais recursos para suprir necessidades, como de mais autonomia tanto financeira quanto pessoal. Neste caso observa-se a consciência das questões de cultura organizacional, ainda que não explicada pelos dirigentes, no sentido de reconhecer que valores muito diferenciados entre os docentes e a equipe pedagógica, ou mesmo entre os

membros da equipe pedagógica, mantêm alto nível de conflito, dificultando a unidade de ação.

O posicionamento estratégico quanto à área de **gestão de pessoas**, para ambos os colégios, foi de grande impacto, com a Res.Nº3651/2000 – SEED a que define o porte das escolas. O CE Cianorte sofreu mais, considerando-se a redução de seu porte, o remanejamento das pessoas para outros estabelecimentos e os reflexos de uma gestão autoritária, praticada por muitos anos, tomou conta do perfil da escola, tornando a preocupação por registros, atas, documentos uma prioridade desgastante. Enquanto no CE Igléa Grollmann, a gestão é mais participativa, com habilidades voltadas à valorização das capacidades e aptidões, buscando sempre eliminar divisões e assumindo responsabilidades em conjunto.

Para ambas as escolas a capacitação docente é moderadamente incentivada; há maior incidência no CE Igléa Grollmann, já que ambos os dirigentes se posicionam contrários à saída do professor no período de aula, crêem mais na capacitação continuada que na imediata, o problema é a ausência do professor.

O ponto de vista discordante é quanto a disponibilizar atividades, serviços e oportunidades para funcionário, a fim de apoiar o bem estar do professor, no CE Igléa Grollmann e no CE Cianorte esta mais voltado aos docentes em sala de aula, embora neste colégio as atividades de controle sejam mais expressivas.

Na área de gestão de pessoas também é relevante o alto número de afastamentos para consultas médicas e tratamento de saúde que limitam as ações, pressionando o remanejamento diário de faltas e o suprimento do professor pela equipe pedagógica (supervisão, orientação), tendo que disponibilizar-se a atender as salas de aula na ausência do professor, o que acaba por comprometer o planejamento escolar. Este fato é apontado pelos dirigentes como uma das estratégias que mais dificulta a administração escolar.

Neste momento, entende-se o porquê de algumas dificuldades de comunicação, de divergência de valores e de falta de unidade, percebidas na equipe pedagógica, em função de sua própria rotatividade e diminuição, o que permite identificar limitações na elaboração de estratégias e na condução de ações, como, por exemplo, no caso da cobrança dos deveres quanto a normas e prazos, e no caso da condução pedagógica entre os turnos, já que a maioria dos representantes da equipe possuem apenas 20 horas como carga horária de trabalho. A presença de

cultura diversificada contrapõe valores diferentes: a predominância de interesses e a esfera política delineiam alguns cursos de ação em detrimento de outros.

Quanto ao **planejamento estratégico** percebe-se que no CE Cianorte as ações tem bases planejadas ou previstas em plano, os professores preocupam-se com o Regimento Interno e com sua adequação legal, além de estarem sempre orientados por seus próprios planejamentos anuais. Alguns levam isto ao extremo. Já no CE Igléa Grolmann as orientações são construídas e reconstruídas conforme a necessidade, através de reuniões e conversas informais, sem a extrema preocupação com o planejamento, embora as propostas das escolas estejam sendo realimentadas anualmente.

A **demanda educacional e corpo discente** nos dois colégios são atendidos totalmente, sobrando vagas no período noturno. Algumas séries têm mais procura, e outras não; diferem na forma de distribuir as turmas: no CE Cianorte procuram misturar os alunos de fora com os que já estavam no colégio, sem a observação da idade propriamente dita, o que resulta em turmas heterogêneas, e o controle da disciplina é a ordem da casa. Já no CE Igléa Grolmann a preocupação é justamente reuni-los conforme a faixa etária, mantendo as turmas sempre homogêneas, realizam um trabalho de controle e prevenção disciplinar. Tais estratégias não tem ainda resultado aferido com precisão, sobre sua influência quanto ao aprendizado dos alunos, mas inibe casos isolados de indisciplina, quando um ou outro aluno se encontra fora da idade de série regular.

O posicionamento estratégico quanto à **gestão de processos educacionais e administrativos** está ligado em ambos os colégios ao combate à evasão do noturno, recuperação de estudos de alunos, iniciativas de mudanças no sistema de avaliação e incentivos às atividades através de projetos. Para o combate à evasão do noturno, o CE Cianorte tem conscientizado os professores para realização de trabalhos com avaliações curtas, adequadas a uma hora/aula, cujo grau de dificuldade pode ser associado conforme o perfil da turma. Mostra que os alunos na sua maioria são faltosos; portanto os conteúdos não devem estar presos a pré requisitos. As avaliações devem ser realizadas de formas múltiplas e quase sempre através de trabalhos em grupos. Com a mesma perspectiva é realizada no CE Igléa Grolmann, onde o trabalho por projetos tem sido uma alternativa para alcançar a contextualização e a interdisciplinaridade. As aulas de informática básica são

ofertadas à comunidade escolar em contra turno e aos sábados. Para os alunos do noturno como incentivo e diversificação para apoio às atuais exigências do mercado.

Preocupado com o porte, o CE Cianorte apostou na diversificação de produtos, quando implantou o Pós-Médio. Esta oferta de mais uma modalidade de ensino, a Educação Profissional, abriu um leque de possibilidades com a criação do Curso Técnico em Gestão Empreendedora, criando novas alternativas para uma clientela que não pode pagar um curso superior e tampouco freqüentar uma escola superior pública sem chance de competir nos vestibulares, com os jovens em idade/série regularmente matriculados, principalmente das instituições privadas que tem mais horas de estudos. O CE Igléa Grolmann oferta a Educação Especial como diversificação e conseqüência da forma de integração e envolvimento com a comunidade, sob os princípios da Inclusão; adota a política educacional que determina e oferece condições de aprendizado e não discrimina diferenças, com base na educação como um direito de todos. Tal estratégia não se restringe aos alunos cujos problemas de aprendizagem são devidos a déficits físicos ou intelectuais, mas é extensiva aos alunos não alfabetizados, àqueles com problemas disciplinares, aos superdotados, aos hiperativos etc. Não se restringe às situações de deficiências múltiplas ou desvantagem, mas abrange todas as diferenças.

O CE Cianorte tem registro detalhado, através de planos e funções, responsabilidades e tarefas a serem realizadas, enfatizando-se a divisão das atividades por cargos e departamentos, priorizando as relações de subordinação, o que evidencia a centralização do poder na figura do diretor, dando pouca autonomia e participação das pessoas no processo decisório, já que o foco são as ações de controle e normatização, favorecendo a perda da visão coletiva e dos objetivos específicos da instituição. A comunicação linear e vertical, prevalecendo-se da estrutura hierárquica, salienta a preocupação maior com a realização das tarefas do que com as pessoas e com o clima organizacional existente. A organização escolar é vista como realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente. No CE Igléa Grolmann a organização social é entendida como resultado da interação e do entendimento construído entre as pessoas, entre os professores, alunos, pais e integrantes da comunidade atendida e próxima à escola, pela vivência compartilhada de momentos e de experiências comuns, como um sistema que os agrega, onde os pontos mais importantes são as intencionalidades e as interações sociais que



acontecem entre elas. É a busca pela gestão participativa, embora a direção deva fazer a gestão da participação, para que todos possam dirigir e serem dirigidos, avaliar e serem avaliados; essa construção não é um processo livre e voluntário, mas relativizado pelas forças externas e internas marcadas por grupos sociais contraditórios e complementares. Assim, se as organizações são construções sociais, então elas são reconstruídas continuamente e podem, se existir a consciência sobre este processo, vir a sofrer mudanças intencionais por meio de processos de reconstrução.

As concepções normalmente praticadas por estas escolas estão apoiadas em pressupostos diferentes e contraditórios. A primeira adota a realidade como dado objetivo, que está lá fora e precisa ser conhecido e estudado, enquanto a segunda, admite que não existe uma única realidade, pois ela depende da história de vida de quem a vê, ou seja, ela é pessoal e relativa, o que dificulta a existência de uma visão imparcial.

Quanto à estratégia **informação e análise de dados e o uso dos resultados da organização escolar**, o CE Cianorte, mantendo um sistema semestral de notas, e buscando aproximação com os pais, tem em seu Regimento Escolar, a partir de 2001, como dever do professor, entregar um canhoto com as notas bimestrais, de zero a dez, e o número de faltas dos alunos. Publica o percentual de notas abaixo da média, por disciplina, em edital na sala dos professores; divulga para os membros da unidade e da comunidade escolar, pois o resultado dos canhotos do primeiro bimestre e do terceiro são exposto em editais no dia da reunião de pais, já que os boletins saem no fim do semestre. Tem por hábito realizar no mínimo quatro reuniões pedagógicas anuais, e outras eventuais para tratar de questões disciplinares. A supervisão e direção da assessoria e monitoramento aos projetos: Vale Saber e Disciplinas de Projetos Interdisciplinares – PI (136 horas não presenciais no ensino noturno), o mesmo se faz no CE Igléa Grolmann; mas a opinião do diretor deste estabelecimento relatou oficialmente que não há aproveitamento nas disciplinas de Projetos Interdisciplinares, pois os alunos do noturno não querem fazer nada fora da sala de aula. Contrapondo opinião, a direção do CE Cianorte recomenda a disciplina PI em projetos especiais, como: de leitura; de esportes com opção por modalidade, a critério dos alunos; culturais com desenvolvimento das artes cênicas e musicais. Ainda, com base nos relatórios finais,

os dois colégios apresentam estatísticas anuais que retratam a movimentação da demanda escolar: aprovação, reprovação, transferências, abandono etc. Tais resultados são divulgados para fins de relatório final da mantenedora. Os resultados do Boletim da Escola, AVA e ENEM e os comparativos com o município e estado, são iniciativas mais recentes, discutidas nos momentos de reuniões pedagógicas com os professores sem, necessariamente, serem levadas adiante enquanto dados, para gerarem mudanças.

Na área de **repetência e evasão**, os valores de ambas pressionam para a solução do problema, em função das acepções de qualidade educacional; porém junto a outros valores já abordados anteriormente, pode-se perceber mudança na forma de avaliação, o que diferencia o aluno entre os turnos (diurno e noturno), buscando uma mudança de maior âmbito para eliminar a repetência, ofertando mecanismos paralelos de recuperação para auxiliar a aprendizagem. Houve consenso na opção do Regime de Progressão Parcial, afim de estabelecer condições de promoção aos alunos que, normalmente por terem faltas expressivas, devido ao impedimento de freqüentar diariamente pelas próprias condições impostas pelo trabalho, acabam retidos na série mais de um ano; mas este regime tem causado grandes dificuldades para os colégios, pois falta o devido atendimento ao aluno do noturno. A implantação da disciplina Projetos Interdisciplinares, PI, mesmo que entendida como imposição do governo pelos professores, teve boa repercussão entre os alunos, que podem diariamente ir embora, mais cedo, antes das 23:00 horas.

A partir dessa explanação é possível verificar que, apesar de submetidas a pressões isomórficas de natureza coercitiva (DiMaggio e Powell, 1983), a forma peculiar com que cada uma das organizações percebe as mudanças no ambiente, a partir dos esquemas interpretativos dos dirigentes, justifica a realização de diferentes ações estratégicas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1983), refletidas nas mudanças descritas no posicionamento estratégico de cada instituição estudada.

Verifica-se ainda que a nova política educacional brasileira vai impondo gradativamente novas obrigações às instituições de ensino, dando origem a mudanças de natureza incremental (Nadler e Tushman, 1990), definidas em cada organização a partir dos esquemas interpretativos do nível estratégico, que

funcionam como vetores orientadores da forma como as organizações devem proceder diante de situações novas (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

À medida que a nova política educacional vai ganhando respaldo social, a pressão exercida sobre as instituições de ensino aumenta, acelerando as mudanças no posicionamento estratégico, com o fim de adequar a adequar os processos organizacionais às pressões sociais (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998), ressaltando que as instituições de ensino estão sujeitas a fortes pressões do ambiente institucional (Scott, 1992), refletidas na sua necessidade de legitimidade social.

Percebe-se ainda a existência de uma relação interativa das pressões ambientais e os esquemas interpretativos, pois estes, ao mesmo tempo que funcionam como referencial para a mudança, também sofrem alterações durante esse processo, as quais podem no futuro levar a uma orientação estratégica, mudança de segunda ordem (Levy, 1986).

Toda e qualquer questão educacional deve ser analisada em face desse cenário, em que convergem os fatores de pressão, a história do setor e a nova realidade econômica, social e cultural brasileira. Aliada a estes fatores, legais e sociais, notou-se a importância da figura do gestor escolar, num momento público estadual definido pelo processo de autonomia e descentralização de recursos. A abertura da autonomia com o processo de descentralização de verbas pode indicar o caminho mais eficiente para a gestão de escolas, cujas especificidades comunitárias podem ser mais bem atendidas; mas, tal fator jamais será suficiente, enquanto as verbas não bastarem para a renovação do aparato organizacional. A autonomia também precisa ser repensada quanto à gestão de pessoas, pois depende muito mais de vontade política que de capacitação pessoal para tal promoção.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso – o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

A democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação básica média vêm acontecendo em contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e disseminação das tecnologias da informação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e de exercício da cidadania. A globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de pessoas qualificadas é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, mais fortalece os direitos da cidadania e se abre para a economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

O objetivo é ter um panorama geral, ainda que sucinto, mas que já indique as principais dificuldades, bem como os avanços das novas políticas para o Ensino Médio. Além disso, em vista dos objetivos ambiciosos da pesquisa, o trabalho evidenciou a intenção em conseguir-se um aprofundamento nos meandros da reforma e de sua gestão, procedimento esse que poderá reconfigurar as conclusões agora discutidas. Dentro desses limites estabelecidos, trataremos de focar os assuntos que podem ser considerados críticos para o andamento da Reforma e a gestão do Ensino Médio.

A consolidação do ensino médio como etapa da educação básica e como direito de todos os cidadãos e cidadãs é objetivo não somente do governo, mas de toda a nossa sociedade. Portanto, além da necessidade de se garantirem as condições de acesso e de permanência de adolescentes, jovens e adultos nessa etapa educacional, é preciso construir coletivamente um projeto ético, político e pedagógico de ensino médio de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Mesmo que tenha sido uma conquista compreender o ensino médio como etapa final da educação básica, superando-se seu dualismo, o projeto de escolaridade básica no Brasil não tem considerado as múltiplas necessidades dos sujeitos, para significativa parcela dos jovens brasileiros, a obtenção de formação profissional em nível médio é uma necessidade e, poder fazê-lo como complementação da formação geral, no mesmo currículo, é a estratégia que pode assegurar a obtenção simultânea da escolaridade com uma profissão. Se nem todos os jovens optariam por uma profissão neste momento, muitos possivelmente teriam seus horizontes ampliados, maiores possibilidades de desenhar seus projetos de futuro e de experienciar plenamente a vida escolar no presente, se o projeto de ensino médio contemplasse outras possibilidades, desde que assegurada a formação básica.

Conclui-se que a consolidação do ensino médio como etapa da educação básica deve preservar a dimensão unitária da formação básica, mas também ampliar suas finalidades, de modo que contemple as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos, dentre as quais se inclui a formação profissional, pois a duplicidade da demanda continuará existindo; porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais.

O objeto deste estudo – a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), as diretrizes curriculares e demais dispositivos legais, bem como os documentos emitidos por diversas agências nacionais e instituições multilaterais – tende a ser considerado um poderoso indutor das mudanças. Entretanto sabemos que reformas como estas aqui referidas, geradas em órgãos da administração central, encontram na escola estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas.

Nessa trama institucional, o professor se revela um laço estratégico, pois dele se exige o abandono de práticas há muito tempo sedimentadas e de saberes profissionais historicamente acumulados; ou seja, espera-se uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, psicológico, social e político. Em outras palavras, espera-

se que o professor: (a) compreenda as teorias, muitas vezes complexas, que embasam as reformas e suas relações com a prática escolar; (b) seja capaz de usar o novo referencial para criticar teorias e práticas sedimentadas; (c) absorva de forma construtiva as restrições que as inovações, intrinsecamente, fazem ao trabalho que até então vinha desenvolvendo; (d) abandone imediatamente a antiga tradição do trabalho docente individual e passe a trabalhar em grupo; (e) reconsidere a relação historicamente assimétrica entre professor e aluno etc. A ênfase no papel do professor tem, algumas vezes, sido contraditada por especialistas que priorizam a importância da gestão escolar na obtenção da qualidade de ensino. Na verdade, o binômio "gestão da escola/professor" é inseparável e deve ser focalizada em sua interação, para melhor se compreender os processos intra-escolares. Tal relação representa o último estágio da trajetória das inovações, que se vão transformando, à medida que transitam entre os distintos setores e atores do sistema que trabalham com o discurso teórico-técnico e organizam a sua transmissão.

São essas sucessivas recontextualizações que necessariamente escapam tanto das pesquisas quantitativas quanto dos estudos voltados para a análise dos fundamentos da reforma. Em uma realidade continental como a brasileira, o estudo das microinterpretações, adaptações ou apropriações constituem um campo fértil para a realimentação das avaliações da reforma em nível sistêmico.

Assim, os estudos qualitativos que focalizam a gestão da escola e o professor podem contribuir para balizar certas análises sobre os fundamentos da reforma, análises que, embora críticas, sugerem, às vezes, uma relação linear, unívoca e universal entre as novas diretrizes, as ações de implementação – com destaque para a capacitação docente – transformação da prática escolar.

Para reforçar esta análise, conclui-se que o objetivo da gestão escolar passa a ser voltado não somente para os fatores internos da organização, mas mantém estreita relação com o meio ambiente, sendo importante a não separação das atividades técnico-pedagógicas das administrativas dentro da organização escolar, ainda que cada uma apresente suas próprias características e necessidades (Alonso, 1988).

O destaque dado aos elementos como valores, crenças, símbolos e mitos, além dos elementos anteriormente considerados na literatura como recursos econômicos

e materiais, elevam a cultura na realidade organizacional. Ao se reconhecer o ambiente externo como subjetivamente estabelecido, se reconhece que as organizações percebem de forma diferente as pressões do contexto ambiental, pois cada um as avalia a partir do conjunto de crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos, junto às especificidades de cada escola.

Dessa forma, as escolas possuem determinados cursos de ação, porquanto a formação de estratégias como processo cognitivo está baseada na mente do estrategista, nos conteúdos e mecanismos, emergindo como reflexo da maneira como ele lida com as informações que acessa. Assim estruturou-se a pesquisa para compreender a gestão escolar nas organizações estudadas, considerando as pressões do contexto ambiental, os esquemas interpretativos e as estratégias de ação de cada uma delas que definiram seu posicionamento estratégico, de forma a propiciar a compreensão de como se dá esse processo de inter-relação entre as categorias. Salienta-se que os resultados são determinados, em maior grau ou menor grau, pelas atividades do grupo de dirigentes escolares, e a percepção dos resultados da organização em função da atividade específica deles (Brejon, 1975).

Sob este contexto é necessário repensar o ensino de crianças e jovens, dando-lhe novos significados, para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-la com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com os recursos naturais, construir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. Ao longo dos anos 80 e primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas, nos estados e municípios, deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual; mas este estudo mostra que a maioria das decisões é tomada sem a participação dos professores, e a gestão escolar ainda é bastante fechada.

Para se reverter este contexto, a valoração da comunidade onde a escola está inserida é indispensável. Muitos pais, mestres e voluntários têm demonstrado elevado senso e consciência moral, sensibilizando-se com esses discursos, a ponto de dedicarem boa parte do seu tempo para promoverem a educação. Contudo grande parte deles é atropelada pelo sistema que, aproveitando-se da boa vontade desses animados cooperadores, somente “legalizam” os atos administrativos das associações mediante coleta de assinatura, para a aprovação de propostas

previamente estabelecidas entre quatro paredes, longe da opinião da comunidade escolar. É preciso o real compromisso na intenção de não inibir a realização da democracia dentro da escola. É preciso mudar atitudes e abrir-se ao novo, uma vez que a gestão democrática se enquadra nisso.

Entre os fatores que influenciam as mudanças e o conseqüente baixo rendimento cumpre arrolar os seguintes: escasso tempo para a aprendizagem; modelo de ensino inadequado; inadequação entre currículo declarado, ou oficial, e aquele que os docentes põem em ação ou ensinam; a motivação e a disciplina na escola; fatores socioeconômicos. Foi possível observar também que maior diálogo com a realidade, com a atualidade e com a cultura jovem, por meio dos projetos, por atividades extraclasse, constituindo realidades plurais e diversificadas, vão permitindo que alunos e alunas tomem a iniciativa e se expressem mais livremente.

Espera-se que algumas das questões levantadas no texto possam servir de subsídios para repensar o espaço escolar, tanto do Colégio Estadual Cianorte – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, como do Colégio Estadual Igléa Grolmann - Ensino Fundamental e Médio, em função da compreensão das variadas culturas juvenis que se encontram na sociedade e, em conseqüência, no universo em que se constituem as escolas de Ensino Médio. Também espera-se que esta nova problemática seja incorporada aos cursos de formação de professores, para que se possa pensar nos jovens de hoje como atores principais e configuradores das atividades cotidianas das escolas do Ensino Médio.

A variação quanto ao desempenho dos alunos entre as escolas que servem a população é muitas vezes substancial e tem significativas implicações em relação às políticas sociais. Pesquisas sobre eficácia do ensino têm fornecido dados imprescindíveis sobre o modo como os processos escolares afetam os resultados dos alunos, além da liderança da direção em articular o desenvolvimento do processo educativo, fato crucial na dinâmica organizacional. A visão para o ambiente, o reconhecimento das influências culturais e o conhecimento técnico demarcam os limites para a qualidade administrativa e pedagógica num país marcado por séculos de mudanças coercitivas e modismos na pedagogia.

A etapa que ora se inicia, caso implementada em suas conseqüências mais profundas, deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo das primeiras décadas do próximo milênio. Para gerenciá-la de modo competente é



preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo, a fim de definir prioridades e estratégias de implementação eficazes.

### **Sugestões**

Considerando as conclusões deste trabalho, apresentam-se, a seguir, algumas sugestões para futuras pesquisas que possam auxiliar o estudo da gestão escolar sob a luz das teorias administrativas, a fim de somarem conhecimentos num tema enfatizado pelo setor de Educação.

- Efetuar pesquisas cujo foco de análise seja longitudinal, a fim de verificar o processo de mudança que as organizações sofrem em função do processo de descentralização de recursos financeiros.
- Efetuar pesquisas dentro do setor educacional para a averiguação do processo de gestão escolar dentro da rede estadual de ensino no município de Cianorte.
- Aprofundar a pesquisa realizada, verificando os esquemas interpretativos dos docentes e demais funcionários envolvidos no processo organizacional dentro das organizações escolares, e sua congruência com os esquemas interpretativos dos dirigentes.
- Realizar estudos de cultura organizacional e subculturas dentro da organização escolar, devido à diferença de valores encontrados e devido à diferença de percepção de ambiente entre dirigentes e docentes.
- Realizar estudos de grupos de interesses e da dimensão do poder dentro das organizações escolares, devido à presença do componente político nos processos decisórios, tendencialmente mais explícitos em organizações públicas.

### **Recomendações**

Quanto às recomendações e sugestões práticas para as organizações escolares que foram estudadas nessa dissertação, importa destacar o seguinte:

- Aumentar o envolvimento do corpo docente com a escola, incentivando-o a participar dos projetos desenvolvidos pela equipe dirigente.
- Ampliar o grau de envolvimento dos docentes, a fim de aumentar o comprometimento com a organização, de forma a não prejudicar o planejamento.
- Elaborar um planejamento estratégico para a escola de forma a obter claramente a missão, as metas e as ações, em paralelo a um sistema formal de avaliação do desempenho, buscando identificar o que já se obteve e o que ainda se busca, com indicadores específicos para cada um deles.
- Definir estratégias após identificação dos pontos críticos e dos fatores de sucesso da organização.
- Reforçar os laços com a comunidade, utilizando o auxílio que esta possa oferecer á escola.
- Desenvolver uma política disciplinar institucional, conforme se apresenta na literatura, que especifique estratégias de prevenção e intervenção, tanto na escola como um todo, quanto na sala de aula em particular, uma vez que a indisciplina consiste na maior queixa apresentada pelos docentes aos dirigentes das duas escolas.
- Incentivar e promover a capacitação profissional continuada dos docentes, além dos cursos promovidos pela mantenedora de caráter imediato e de treinamento.
- Reforçar a importância da liderança, comprometimento e assiduidade dentro da organização, conforme aponta a literatura, explicando aos docentes o que deles se espera.
- Melhorar a comunicação entre os membros da equipe dirigente e entre esta e a equipe pedagógica em todos os turnos e entre os turnos.
- Promover reuniões com os docentes para avaliar a sua percepção e o impacto das estratégias no seu trabalho, a fim de redirecionar ou mesmo mudar as que não estão sendo facilitadoras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE FILHO, J.C. **Mudança na política educacional e posicionamento estratatégico**: estudo de casos em instituições de ensino superior. Curitiba. Dissertação de Mestrado. UFPR:2000.
- ALDRICH, Howard E. **Organizations and environments**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro Bertrand, p. 129-185. 1988
- ANDREWS, Kenneth R.. The concept of corporate strategy IN: MINTZBERG Henry.; QUINN James. Brian. **The strategy process**. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p.44-52, 1991.
- APPLE, N. **The curriculum**: problems, politics and possibilities. New York: State University, 1998.
- ARAUJO, Luis e EASTON, Geoff. Strategy: Where is the pattern? **Organization**, Vol. 3, n. 3, p. 361-383, 1996.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.
- BALDRIDGE, J.Vitor.; CURTIS, David. V.; ECKER, George.; RILEY, Gary.L. **Policy Making and effective leadership**. São Francisco : Jossey-Bass, 1978.
- BARON, David P.. The nonmarket strategy system. **Sloan Management Review**, vol. 37, n. 1, p. 73-85, 1995.
- BARR, Pamela S.; STIMPERT, J. L. e HUFF, Anne S.. Cognitive change, strategic action , and organizational renewal. **Strategic Management Journal**, vol. 13, p. 15-36, 1992.
- BARTUNEK, Jean M.. Changing interpretive schemes and organizational restructuring: the example of a religious order. **Administrative Science Quarterly**, vol. 29, n. 3, p. 355-372, 1984.
- BERGER. P L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 13º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIRD/PNUD/UNESCO/UNICEF.. **World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs**. N. York, UNICEF House, 1990.
- BLAU, Peter M.. **The organization of academic work**. New York : John Wiley & Sons, 1973.

- BRASIL/MEC. Plano Decenal de educação para todos. Brasília, MEC, 1993
- \_\_\_ MEC. Educação para Todos: A Conferência de Nova Delhi, Brasília, MEC, 1994.
- BREJON, M. **Um estudo de administração escolar**. São Paulo, 1975. Obra inédita apresentada ao concurso de professor titular de administração escolar e economia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p. 222-260. 1992
- BOUDON, Raymond e BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, Patrik. **Os excluídos do interior**. In BOUDIEU, P. Escritos de Educação. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, seção 1, p. 27.839, 23 dez. 1996.
- BURRELL, Gibson e MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**, Vermont : Athenaeum Press Ltd, 1979.
- CARBONE, Célia. A universidade e a gestão da mudança organizacional: a partir da análise sobre o conteúdo dos padrões interativos. **Revista de administração pública**, vol. 29, n. 1, p.34-47, Jan./Mar., 1995.
- CASSARRO, Antonio Carlos. **Construindo o futuro dos negócios**. Como planejar e agir com visão estratégica. São Paulo: LTr Editora Ltda, 1997.
- CLAUSEN, A. W. "Discurso pronunciado en la reunión de gobernadores del Banco Mundial". *Revista del Banco de la Republica*, Sept/1981,54(647): 16-23.
- CHAFFEE, Ellen Earle. Three models of strategy. **Academy of Management Review**, vol. 10, n. 1, p. 89-98, 1985.
- CHIECO, Nacim Walter et alii. **subsídios para apreciação do projeto de lei de educação profissional**. São Paulo, SENAI/SP/ARE/Assessoria Educacional, 1996.
- CONABLE, Barbie. Adress to the board of governors of the world Bankand FMI. Washington: 1986.
- COOPER, David J.; HININGS, Bob; GREENWOOD, Royston; BROWN, John L.. Sedimentation and transformation in organizational change: the case of Canadian law firms. **Organization Studies**, vol. 17, n. 4, p. 623-647, 1996.
- COTRIM, G. & PARISI, M. **Fundamentos da educação e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1983.

- CRUBELLATE, João Marcelo; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.. Valores/crenças e interesses como mediadores de adaptação à mudança ambiental: estudo comparativo de casos. ( 1998: Foz do Iguaçu). **Anais**, 22<sup>o</sup>. ENANPAD, Foz do Iguaçu-PR, 1998 { CD ROOM}.
- CSILLAG, J. M, **Os critérios de excelência aplicados à educação**: uma ferramenta de auto-avaliação – In: Seminário Engenharia e Análise do Valor: TECPAR – PR, 1997.
- DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E.. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, vol. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.
- DÈRY, R. Princípios e controvérsias epistemológicas no campo das ciências da gestão. **Revista Canadense de Administração**, v.9, n.1, out./nov.1999.
- DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W.. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociologic Review**, vol. 48, n. 2, p. 147-160, Apr., 1983.
- DOLL, W. **A post modern perspectives on curriculum**. Nova York: Teachers College, 1997.
- EDELMAN, Lauren B.. Legal environments and organizational governance: the expansion of due process in the American workplace. **American Journal of Sociology**, vol. 95, n. 6, p. 1401-1440, May, 1990.
- EDELMAN, Lauren B.. Legal ambiguity and symbolic structures: organizational mediation of civil rights law. **American Journal of sociology**, vol. 97, n. 6, p. 1531-1576, May 1992.
- ENZ, Cathy A.. The role of value congruity in intraorganizational power, **Administrative Science Quarterly**, vol. 33, n. 2, p. 284-304, 1988.
- FONSECA, Joao Pedro da. (1990). Municipalizar, verbo intransitivo. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 13(1/2):132-47.jan./dez.
- FONSECA, Marília. **La Banque Mondiale et l'éducation au Brésil (1971-1990)**. Paris, Université de Paris V – Thèse de Doctorat en Sciences del'Éducation.2vols, 1992.
- FISCHER, Tânia Maria.Diederichs. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2001. **Revista de Administração de Empresas**, v.5, n.1, p. 123-139, 2001.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo : Atlas, 1991.
- GINSBERG, Ari. Connecting diversification to performance: a sociocognitive approach. **Academy of Management Review**, vol. 15, n. 3, p. 514-535, 1990.
- GIOIA, Dennis A. e CHITTIPEDDI, Kumar. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, vol. 12, p. 433-448, 1991.
- GREENWOOD, Royston; HININGS, C. R.. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**, vol. 21, n. 4, p. 1022-1054, 1996.
- HALL, Richard H. **Organizações: estruturas e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro : Prentice-Hall, 1984.
- HARDY, Cynthia. Strategy and Context: Retrenchment in Canadian Universities. **Organization Studies**, vol. 11, n.2, p. 207-237, 1990.
- HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: Teoria e casos**. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 1996.
- HATCH, Mary Jo. The dynamics of organizational culture, vol. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.
- HATCH, Mary Jo. **Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. New York : Oxford, 1997.
- HININGS, C. R. e GREENWOOD Royston. **The dynamics of strategic change**. New York : Basil Blackwell, 1989.
- HININGS, C. R.; THIBAUT, L.; SLACK, T. e KIKULIS, L. M.. Values and organizational structure. **Human Relations**, vol. 49, n. 7, p. 885-916, 1996.
- HOFSTEDE, Geert. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. **Organization Studies**, vol. 19, n. 3, p. 477-492, 1998.
- INOCÊNCIO, Rosângela Mazzia. **Contexto institucional, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico de duas cooperativas agrícolas paranaenses: estudo comparativo de casos**. Curitiba. Dissertação de Mestrado. UFPR:2000.
- KANTER, Rosabeth M.; STEIN, Barry A.; JICK, Todd D.. **The Challenge of organizational change: How companies experience it and leaders guide it**. New York : Free Press, 1992.

- KERLINGER, Fred Nicholas. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo : EPU, 1980.
- KOTLER, Philip. **Administração de marketing** : análise, planejamento, implementação e controle. 5. ed. São Paulo : Atlas, 1998.
- KUENZER, Acasia Zeneide (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- LALANDE, Andre. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- LAUGHLIN, Richard C. Environment disturbance and organizational transitions and transformations: some alternatives models. **Organization Studies**, vol. 12, n. 2, p. 209-232, 1991.
- LAROCHE, H.; NIOCHE, J. P. L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise. **Revue Française de Gestion**, p. 64-79, Juin/Juil/Août, 1994.
- LEVY, Amir. Second-order planned change: definition and conceptualization. **Organizational Dynamics**, vol. 15, n. 1, p. 5-23, 1986.
- LÜCK, Heloísa et alii. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LUNENBURG, Fred C. e ORNSTEIN Allan C. **Educational administration: concepts and practices**. California : Wadsworth Publishing Company, 1991.
- MACCRIMMON, Kenneth R. Do firm strategies Exist? **Strategic Management Journal**, vol. 14, p. 113-130, 1993.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Modelos Burocráticos e Políticas e Estrutura Organizacional de Universidades. **Temas de Administração Universitária** - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração - NUPEAU, Curso de Pós-graduação em administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis : UFSC, p. 78-90, 1991.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da. Homogeneização e diversidade organizacional: uma visão integrativa. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1993: Salvador). **Anais...** Salvador: ANPAD, p. 147-159, 1993.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. e FONSECA, Valéria Silva da. Configuração estrutural da indústria calçadista de Novo Hamburgo-RS. **Organizações e Sociedades**, vol. 2, n. 3, p. 67-119, 1994.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da. Competitividade organizacional uma tentativa de reconstrução analítica. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1996 Angra dos Reis. **Anais...** Angra dos Reis: ANPAD, p. 207-226, 1996.

- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria S. da; FERNANDES, Bruno H. R. *Mudança e estratégia nas organizações: perspectiva cognitiva e institucional*. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1998: Foz do Iguaçu). **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998 {CD ROOM}.
- MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria S. da; FERNANDES, Bruno H. R. **Cognição e institucionalização na dinâmica da mudança em organizações**, 1999 { no prelo}.
- MAIS, Domenico. Se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar. **Revista telêma**. Traduzido e publicado pela revista Digital Pólo, Nº 12. Primavera: 1998.
- MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo:Atlas,1997. v.01: Metodologia, planejamento.
- MELLO, G. N. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. C. R., SOBRINHO, J.A. & MARRA, F. (org). **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, p. 329-369, 1994.
- MEYER, John W. e ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, vol. 83, n.2, p. 340-363, 1977.
- MILLIKEN, Frances J. Perceiving and interpreting environmental change: an examination of college administrators' interpretation of changing demographics. **Academic of Management Journal** vol. 33, n. 1, p.42-63, 1990.
- MINTZBERG, Henry. Five Ps for strategy, In: MINTZBERG Henry; QUINN Janes. Brian. **The strategy process**. Rio de Janeiro : Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 12-19. 1991.
- MINTZBERG, Henry. A criação da estratégia artesanal. In: MONTGOMERY, Cynthia A. e PORTER, Michael E. **HBR Book - Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. São Paulo : Campus, p. 419-437, 1998.
- MINTZBERG Henry. e WALTERS James. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, vol. 6, p. 257-272, 1985.
- MINTZBERG, Henry; WESTLEY, Fances. Cycles of organizational change. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 39-59, 1992.
- MORGAN, Gareth. **Imagem das organizações**. São Paulo : Atlas, 1986.
- MYRDAL, Gunnar. **O valor em teoria social**. São Paulo : Pioneira, 1965.
- NADLER, David A. e TUSHMAN, Michael L.. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. **California Management Review**, vol. 32, p. 77-97, Winter 1990.



- SCHWENK, Charles R. **The essence of strategic decision making**. New Uork: Lexington Books, 1998.
- SCOTT, W. Richard. The Adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, vol. 32, n. 4, p. 493-511, 1987.
- SCOTT, W. Richard. **Organizations: rational, natural, and open systems**. 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.
- SCOTT, W. Richard. **Institutions and organizations**. London: Sage, 1995.
- SHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 2. ed., 1992.
- SILVA, Eurides Britto – colaboradora. **A educação básica pós-LDB**. Pioneira, 1999.
- SLACK, Trevor e HININGS, Bob. Institutional pressures and isomorphic change: an empirical test. **Organization studies**, vol. 15, n. 6, p. 803-837, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: uma outra política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 3 ed. 2000.
- SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, vol. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.
- SMIRCICH, Linda; STUBBART, Charles. Strategic Management in an enacted world. **Academic of Management Review**. vol. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo : Pioneira da Educação, 1997.
- STABELL, Charles B. e FJELDSTAD, Oystein D.. Configuring value for competitive advantage: on chains, shops, and networks. **Strategic Management Journal**, vol. 19, p. 413-437, 1998.
- STAKE, Robert. Case Studies.. IN: DENZIN, Norman K. E LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, P. 236 - 247, 1994.
- TAKAHASHI, A.R.W., **Contexto ambiental, esquemas interpretativos e ações estratégias** : estudo comparativo de casos em duas organização. Curitiba, 2001.. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Paraná.
- TAKAHASHI, A.R.W.; CASTOR, B.V.J. **Globalização: produção de conhecimento, tecnologia de informação e competitividade internacional – o caso Brasil**. In: XXIV ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (2000: Florianópolis). **Anais...** Florianópolis: ANPAD, CD ROM, 2000.

- THOMAS, James B.; CLARK, Shawn M. e GIOIA, Dennis A.. Strategic sensemaking and organizational performance: linkages among scanning, interpretation, action and outcomes. **Academy of Management Journal**, vol. 36, n. 2, p. 239-270, 1993.
- TOBIAS, J.A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.
- TOLBERT, Pamela S. e ZUCKER, Lynne G.. Institutional source of change in formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1934. **Administrative Science Quarterly**, vol. 28, p. 22-39, 1983.
- TRICE, Harrison M. e BEYER, Janice M. **The cultures of work organizations**. New Jersey: Prentice Hall, 1993.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- WHIPP, Richard; ROSENFELD, Robert e PETTIGREW, Andrew. Culture and competitiveness: evidence from two mature UK industries. **Journal of Management Studies**, vol. 26, n. 6, p.561-585, 1989.
- WILSON, David C. **A strategy of change**. New York: Routledge, 1992.
- YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso - planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# ANEXOS

**ANEXO 1**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

### **IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

#### **I – IDENTIFICAÇÃO.**

Há quanto tempo trabalha na escola?

Qual a sua formação? (Graduação; especialização, etc.)

Qual o cargo que ocupa? Há quanto tempo?

#### **II – HISTÓRICO DA ESCOLA.**

Ano de fundação; Modalidades de Ensino; Tipo de gestão; etc.

- Qual era missão e as metas da escola no início da década de 90?
- Existia algum plano/planejamento formalmente elaborado? Como ele era utilizado?
- Os recursos eram comprometidos para a consecução dos planos?

#### **III – MUDANÇAS AMBIENTAIS ANTERIORES E POSTERIORES À LEI.**

1. Quais as principais mudanças que a legislação da educação (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) trouxe para a educação média, como um todo?
2. Qual o impacto que a mudança na legislação trouxe para seu colégio?
3. Quais eram os objetivos do colégio no período anterior a LDB?
4. Quais os objetivos atuais do colégio?
5. Quais eram as estratégias utilizadas pelo colégio antes da lei?
6. Quais são as estratégias utilizadas pelo colégio atualmente?
7. Quais as estratégias utilizadas pelo colégio em relação a aspectos específicos da organização escolar:

(Para cada aspecto perguntar:

Como era no início dos anos 90.

Como é atualmente.

Por que mudou.

Quando mudou.

Se as mudanças legislativas ocorridas na educação média influenciaram essa mudança.

(Se a mudança foi boa para o seu colégio)..

- a) Tratamento do corpo docente (regime de trabalho, programas de incentivo à qualificação, critérios para a escolha de novos docentes, remuneração).
  - b) Origem e destinação (formas de utilização) dos recursos financeiros.
  - c) Administração das instalações (sala de aula, laboratórios, bibliotecas).
  - d) Percepção da concorrência.
  - e) Ações tomadas para a atração de novos alunos e manutenção dos alunos na instituição.
  - f) Projetos realizados pelo colégio.
  - g) Critérios internos da instituição para a escolha de novos cursos a serem criados.
8. Como você percebia a educação média no período entre 1990 e 1994? Há alguma diferença entre a forma como você percebia a educação média naquela época e a percepção atual? Discorra a respeito das diferenças.
9. Quais pontos da reforma legislativa ocorrida a partir de 1995 mais influenciaram a educação média e qual a sua opinião sobre cada um deles?
- Verificar inicialmente quais pontos da reforma legislativa o entrevistado destaca; em seguida fazer com que o entrevistado se manifeste a respeito das alterações constantes abaixo e não comentadas espontaneamente:

#### **IV QUANTO AO CONTEXTO AMBIENTAL: AMBIENTE TÉCNICO E INSTITUCIONAL.**

##### **1. Organização pedagógica**

- A. Como a LDB afetou a escola, quanto à qualificação docente em face das novas exigências em relação à formação superior?
- B. Como a mudança da LDB afetou a escola, quanto ao sistema de avaliação dos alunos?
- C. Como a LDB afetou a escola, quanto a adoção do Regime de Progressão Parcial?
- D. A escola identifica, desde o início do ano letivo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e desenvolve ações pedagógicas, tendo por objetivo a recuperação do rendimento escolar e a sua melhoria contínua?
- E. A escola realiza projetos criativos, dinâmicos e inovadores, para combater a repetência/evasão?

## 2. Organização curricular

- A. Há na escola um esforço sistemático no sentido de atualizar seu currículo escolar, tendo como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, da ciência, da tecnologia e da cultura?
- B. O tipo de organização curricular que ocorre na escola permite o tratamento metodológico contextualizado, interligando conhecimentos a fim de desenvolver competências?
- C. Os docentes planejam por competências? Como a escola adota estratégias para gerenciar o trabalho docente em “situação”, em um contexto?
- D. De que modo essa nova perspectiva curricular afeta a escola?

## 3. Autonomia pedagógica e administrativa

- A. Como a escola avalia o seu processo de gestão educacional e administrativo? Que indicadores utiliza?
- B. Como a escola identifica seus principais problemas/dificuldades e os principais requisitos para desenvolver seu processo?
- C. Como a escola busca melhorar seu processo?
- D. Como as decisões são tomadas?
- E. Qual o grau de interação dos professores com a equipe pedagógica/administrativa?
- F. De que modo os resultados da administração são percebidos pelos professores e como esses resultados afetam o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos?

## 4. Gestão financeira

- A. Como a nova forma de investimentos público nas escolas, afetou o seu estabelecimento em face da descentralização dos recursos?
- B. Quais as estratégias que a escola adotou para gerenciar estas verbas?
- C. Como essas ações afetaram o desempenho dos alunos e o trabalho dos professores?

## **5. Demanda educacional e corpo discente**

- A. Com a demanda educacional que a escola tem, como é feito o atendimento no período de matrícula?
- B. Quais são e como são definidos os critérios de atendimento à demanda?
- C. De que forma as estratégias adotadas para o atendimento e distribuição dos alunos influenciam o processo de aprendizagem?
- D. Quais os principais problemas trazidos pelos professores quanto aos alunos?
- E. Como são controladas as informações sobre a indisciplina do aluno, e como são utilizadas?

## **6. Planejamento Estratégico**

- A. Qual é a missão e as metas da escola?
- B. Existe algum plano/ planejamento formalmente elaborado? Como ele é utilizado?
- C. Os recursos são comprometidos para a consecução dos planos?
- D. Existem estratégias planejadas para corrigir fatores críticos da escola e para manter fatores de sucesso?
- E. Há definição de rumos estratégicos para o futuro?

## **7. Informação e análise de dados e o uso dos resultados da organização escolar**

- A. A escola utiliza resultados de avaliações de sistemas nacionais, estaduais e/ou municipais, para analisar comparativamente seus próprios resultados e identificar necessidades de modificações e melhoria?
- B. De que modo os resultados do Boletim da Escola, AVA e ENEM são percebidos pelos professores e como esses resultados afetam o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos?
- C. A escola presta contas aos pais e à comunidade acerca dos resultados das ações que promove, em relação à aprendizagem dos seus alunos?



## **ANEXO 2**

# **DOCUMENTOS ANALISADOS**

## FONTES SECUNDÁRIAS: CARACTERIZAÇÃO DO SETOR EDUCACIONAL

### FONTES SECUNDÁRIAS COLETADAS EM ARTIGOS, REVISTAS E JORNAIS PARA ANÁLISE DAS PRESSÕES DO CONTEXTO AMBIENTAL

FONTE	REFERÊNCIA	REPORTAGEM
Nova escola on-line	<a href="http://www.uol.com.br/novaescola/gestaoescolar/direcao.htm">www.uol.com.br/novaescola/gestaoescolar/direcao.htm</a>	Gestão escolar - direção
Aprendiz	<a href="http://www.uol.com.br/aprendiz/atualidades/noticiasdaeducacao/principal1.htm">www.uol.com.br/aprendiz/atualidades/noticiasdaeducacao/principal1.htm</a>	Escola pública: repetência maior
Mec – Inep – Censo Educacional	<a href="http://www.inep.gov.br/censo2000">www.inep.gov.br/censo2000</a>	Censo educacional – Resultados do Censo Escolar – 2000. Paraná
Biblioteca Virtual Anísio Teixeira	<a href="http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/artigos/quee.html">www.prossiga.br/anisioiteixeira/artigos/quee.html</a>	Que é Administração Escolar (TEIXEIRA, Anísio. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961, p.84-89)
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	<a href="http://www.brnet.com.br/cnte/">www.brnet.com.br/cnte/</a>	O contexto em discussão CNTE divulga pesquisa sobre trabalho infantil Relações de trabalho, Omização e Saúde dos Trabalhadores em educação no Brasil Burnout em professores
Revista Educação	Porto Alegre – Ano XVIII, nº 28, 1995.  Porto Alegre – Ano XX, nº 32, 1997	Administração da escola e da educação?, p.175-188 O educador ante o abuso físico praticado contra a criança e o adolescente na família, p.117-136
Revista Isto É	Nº 1544 – r/05/1999, p.102-107	Perigo escola: sem esperanças, envolvidos com drogas e brigas de gangues, estudantes vivem uma explosão de violência
Revista Nova Escola	Ano XIV – nº 128 – dezembro de 1999, p. 10-19	É hora de cuidar de sua carreira
	Ano XV – nº 130 – março de 2000	É preciso dizer não Batalha contra o ensino de má qualidade, p.28-30
	Ano XV – nº 131 – abril de 2000	Receita de qualidade – p.26-28 O ensino mudou. E você? – p.29
	Ano XV – nº 132 – maio de 2000	Indisciplinado ou hiperativo? p.31-32
	Ano XVII – nº 154 – agosto de 2002	Especial Ensino Médio Os novos pensadores da educação, p. 18-25
	Ano XVII – nº 156 – outubro de 2002	O desafio da escola total, p. 22-25
Revista da Educação	Ano 25 – nº216 – abril de 1999	Mestres em andamento, p. 22-24 As duas faces do MEC, p.54-55

	Ano 26 – nº221– setembro de 1999, p. 28-32	Nós que aqui estamos por vós esperamos
	Ano 26 – nº227 – março de 2000	Aprender a ensinar, p. 30-31 Alta tensão, p. 34-35
	Ano 27 – nº230 – junho de 2000	Pequenos rebeldes, p.41-53 Normalistas na universidade, p.54
	Ano 27 – nº231 – julho de 2000	Pátria da mediocridade, p.5-7
Revista Paranaense de desenvolvimento	IPARDES – Curitiba – nº 95 – janeiro/abril de 1999, p. 1001-108	Indisciplina na escola: ima reflexão sobre a dimensão preventiva
	Curitiba – nº96 – maio/agosto de 1999, p. 3-32	A situação social da América Latina e seus impactos sobre a família e a educação: questionamentos e buscas
Revista de Educação AEC – Associação de educação Católica do Brasil	Brasília – ano 28 – nº111 – abril/junho de 1999	O não resgate do soldado silva e a arte de morrer na praia, p. 9-27
	Brasília – ano 28 – nº112 – julho/setembro de 1999, p. 49-55	Indisciplina na escola
Jornal Gazeta do Povo	Curitiba, sábado, 26 de setembro de 1998, 3ª.pg.	As mudanças trazidas pela LDB Professor quer receber hora atividade Diante dos desafios, avanços ainda pequenos Exaustão fica acima da média
	Curitiba, sábado, 26 de setembro de 1998, 4ª.pg.	Análise sobre educação aponta “futuro sombrio” Paraná é pioneiro na aceleração escolar Evasão de alunos registra queda acentuada
	Curitiba, sábado, 26 de setembro de 1998, 6ª.pg.	Desestruturação familiar frustra planejamento
	Curitiba, sábado, 26 de setembro de 1998, 7ª.pg.	Poucos recursos Falta de infra-estrutura é maior problema
	Curitiba, terça-feira, 5 de outubro de 1999, 5ª.pg.	Violência atinge 33% das escolas da rede pública. Colégio desenvolve projeto junto com empresas
	Curitiba, quinta-feira, 31 de agosto de 2000	Número de matrículas cai 0,8% Queda apresentada no Paraná não significa abandono escolar
	Curitiba, sexta-feira, 8 de setembro de 2000, p.16	PR quer erradicar analfabetismo em 20 anos Presidente Fernando Henrique diz que analfabetismo está condenado à morte

	Curitiba, domingo, 10 de setembro de 2000, p.12	LDB acaba com o boletim tradicional Escolas terão autonomia em projetos Professores deixam o modelo antigo
	Curitiba, sexta-feira, 22 de setembro de 2000, p.4	Indisciplina escolar preocupa – mau comportamento dos alunos é causa de estresse em sala de aula
	Curitiba, terça-feira, 10 de outubro de 2000, p.8	Infância Perdida – menores de 14 anos deixam de lado as brincadeiras e muitas vezes a escola para entrar no mundo do trabalho
	Curitiba, quarta-feira, 11 de outubro de 2000, p.11	Bolsa ajuda crianças a voltar a estudar Peti será insuficiente para acabar com o problema PR
	Curitiba, segunda-feira, 23 de outubro de 2000, p.11	Evasão escolar e valorização dos professores da rede pública são os principais desafios do próximo prefeito
	Curitiba, terça-feira, 24 de outubro de 2000, caderno educação e ensino, p.8	Capacitação profissional Descentralização – processo democrático nas escolas
Jornal Folha de São Paulo	São Paulo, sexta-feira, 20 de fevereiro de 1998, p.1	Problema é manter criança na escola, dizem educadores Repetência e evasão emperram o ensino no Brasil
	São Paulo, domingo, 24 de outubro de 1999, p.6	Falta luz e sobram trincos nas escolas Dados revelam que pré-escolas e creches são depósitos humanos Escola de GO não tem porta Árvores e palhoças viram salas Sinal de cretinice, p.8
Gazeta Mercantil	São Paulo, sexta-feira, 06 de outubro de 2000, p.5	Raízes sociais da violência
Dez Anos de Educação no Paraná	Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2001	A população do Paraná A educação básica Os resultados do sistema Condições de oferta Políticas e programas
Revista da Educação – III Conferência Estadual de educação	Publicação da APP Sindicato <a href="http://www.app.com.br">www.app.com.br</a>	Construindo o plano de educação para um novo governo
Gestão em Rede	Curitiba – nº22 - agosto de 2000	Descentralização e autonomia das escolas brasileiras: um balanço, p.12-16

		A gestão escolar vista com outros olhos, p.17-19
	Curitiba – nº30 - agosto de 2001	A crise da escola no processo global, p.22
	Curitiba – nº34 - março de 2002	Auto-avaliação escolar mecanismo de gestão e melhoria contínua do ensino, p. 15-20
	Curitiba - nº36 - maio de 2002	Como está a educação para todos na América Latina, p.11-15 Análise da gestão de uma escola da rede pública estadual, p.16-20
	Curitiba - nº38 - agosto de 2002	Como realizar o ensino inclusivo Implicações educativas do aprendizado na diversidade, p.6-11 Estratégias de gestão para realizar o ensino inclusivo, p.12-20
Revista Mestre	Curitiba – Ano 3 - nº34- julho de 2002	11 maneiras de perder um aluno, p.6-7 Tipos de alunos, p.24-25
Pátio – Revista Pedagógica	Porto Alegre – Ano 2 - nº2- fevereiro/abril de 1999	As mudanças no ensino médio, p. 13-17
	Porto Alegre – Ano V - nº17- maio/julho de 2001	A formação permanente de professores, p. 13-16
Documento Principal Versão Preliminar para Discussão Interna.	São Paulo, outubro/novembro de 1999	MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical
“Como Fazer?” Escola- Gestão de Projeto Escolar Novo Ensino Médio – Educação gora é para vida	Brasília – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002	Currículo Gestão do sistema Projetos juvenis Tecnologias educacionais

**FONTES SECUNDÁRIAS CLASSIFICADAS POR PRESSÕES DO CONTEXTO AMBIENTAL – AMBIENTE TÉCNICO E INSTITUCIONAL**

<b>AMBIENTE TÉCNICO/INTITUCIONAL</b>	<b>FONTES:</b>
<b>Repetência/evasão</b>	<p><a href="http://www.uol.com.br/aprendiz/atualidades/noticiasdeeducação/principal1.htm">www.uol.com.br/aprendiz/atualidades/noticiasdeeducação/principal1.htm</a>            Escola pública: repetência maior            A situação social da América Latina e seus impactos sobre a família e a educação: questionamentos e buscas            O fracasso de todos nós, p.36-44            Paraná é o pioneiro na aceleração escolar            Evasão de alunos registra queda acentuada            Proposta muda sistema de avaliação nas escolas, visando diminuir os casos de repetência – LDB acaba com o boletim tradicional            Problema é manter criança na escola, dizem educadores            Repetência e evasão emperram o ensino no Brasil            O não resgate do soldado Silva e a arte de morrer na praia            Dados revelam que pré-escola e creches são depósitos humanos            Escola de GO não tem porta            Bolsa ajuda crianças a voltar a estudar            Peti será insuficiente para acabar com o problema no PR            A oferta da rede estadual</p>
<b>Gestão de pessoas</b>	<p><a href="http://www.curitiba.pr.gov.br/sme/programas/aprendendoa distância.html">www.curitiba.pr.gov.br/sme/programas/aprendendoa distância.html</a>            É hora de cuidar de sua carreira            Mestres em andamento, p.22-24            Nós que aqui estamos por vós esperamos            Aprender a ensinar, p.30-31            Professor quer receber hora atividade            A situação social da América Latina e seus impactos sobre a família e a educação: questionamentos e buscas            O ensino mudou e você? – p.29            Exaustão acima da média            Capacitação profissional            Relações de Trabalho, organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil            Burnout em professores</p>
<b>Demanda educacional e corpo discente</b>	<p>É preciso dizer não            Indisciplinado ou hiperativo? – p.31-32            Pequenos rebeldes, p.41-53            Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva            In/disciplina na escola            Indisciplina escolar preocupa – mau comportamento dos alunos é causa de estresse em sala de aula            A situação social da América Latina e seus impactos sobre a família e a educação: questionamentos e buscas</p>

	<p>Desestruturação familiar frustra planejamento          Infância Perdida – menores de 14 anos deixam de lado brincadeiras e muitas vezes a escola para entrar no mundo do trabalho          CNTE divulga pesquisa sobre trabalho infantil  <a href="http://www.dpnet.com.br/1997/12/17/urbana40.html">www.dpnet.com.br/1997/12/17/urbana40.html</a>  <a href="http://www.mj.gov.br/sndh/gt_violencia_escolas.htm">www.mj.gov.br/sndh/gt_violencia_escolas.htm</a> Grupo de trabalho contra violência nas escolas  <a href="http://www.aprendizpr.com.br/reporter/agressiv.html">www.aprendizpr.com.br/reporter/agressiv.html</a> O tema é agressividade: agressividade nas escolas e raízes da agressividade entre os jovens  <a href="http://www.jcnet.com.br/materias/h6667.htm">www.jcnet.com.br/materias/h6667.htm</a>          Relações de trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil          Retrato de uma família brasileira – Folha de São Paulo, Caderno Folhinha, F4 e 5, 5/08/200          Número de matrículas cai de 0,8%          Queda apresentada no Paraná não significa abandono escolar          PR quer erradicar analfabetismo em 20 anos          Presidente Fernando Henrique diz que analfabetismo está condenado à morte  <a href="http://www.inep.gov.br/censo/censo2000">www.inep.gov.br/censo/censo2000</a> - Censo educacional - Resultados do Censo escolar 2000 por Paraná</p>
<p><b>Recursos físicos/financeiros/materiais</b></p>	<p>Poucos recursos          Falta de infra-estrutura é maior problema          O ensino experimental na escola fundamental: uma reflexão de caso no Paraná, p. 39-57          Descentralização – processo democrático nas escolas          Diante dos desafios, avanços ainda pequenos          Administração da escola e da educação?, p. 175-188</p>
<p><b>Gestão de processos educacionais e administrativo</b></p>	<p>É hora de cuidar se sua carreira          Aprender a ensinar          LDB acaba com o boletim tradicional          As mudanças trazidas pela LDB          Escolas terão autonomia em projetos Professores deixam o modelo antigo</p>
<p><b>Informação e análise de dados e o uso dos resultados da organização escolar</b></p>	<p><a href="http://www.inep.gov.br/censo/censo2000">www.inep.gov.br/censo/censo2000</a> - Censo educacional - Resultados do Censo escolar 2000 por Paraná   <a href="http://www.inep.gov.br/censo/censo2001">www.inep.gov.br/censo/censo2001</a> - Censo educacional - Resultados do Censo escolar 2001 por Paraná</p>

<b>Planejamento estratégico</b>	<p>Gestão em Rede: Planejamento em gestão</p> <p>Indicadores para qualidade na gestão escolar e ensino, p.15-18</p> <p>Descentralização e autonomia das escolas brasileiras: um balanço, p.12-16</p> <p>A gestão escolar vista com outros olhos, p.17-19</p> <p>A crise da escola no processo global, p.22</p> <p>Auto-avaliação escolar mecanismo de gestão e melhoria contínua do ensino, p. 15-20</p> <p>Como está a educação para todos na América Latina, p.11-15</p> <p>Análise da gestão de uma escola da rede pública estadual, p.16-20</p> <p>Como realizar o ensino inclusivo</p> <p>Implicações educativas do aprendizado na diversidade, p.6-11</p> <p>Estratégias de gestão para realizar o ensino inclusivo, p.12-20</p> <p>"Como Fazer?"</p> <p>Escola- Gestão de Projeto Escolar</p> <p>Novo Ensino Médio – Educação gora é para vida</p> <p>Currículo</p> <p>Gestão do sistema</p> <p>Projetos juvenis</p> <p>Tecnologias educacionais</p> <p>Guia de Gestão Escolar-Informações e orientações práticas para o dia-dia da escola pública</p>
---------------------------------	---



## **FONTES SECUNDÁRIAS COLETADAS NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES**

### **COLÉGIO ESTADUAL CIANORTE – ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL**

Dados estatísticos do CE Cianorte – 1995 a 2001

Histórico da escola

Fotografias da escola e eventos

Jornal do CE Cianorte – 2001

Fichas de registro de atendimentos realizados à criança e à família

Quadro de turmas e total de alunos do ano 2000 – 2002

Ata de reunião Conselho de Classe

Regimento escolar – 2000

Alterações do regimento escolar – 2001 –2002

Registros de prestação de contas dos recursos financeiros

Proposta Pedagógica – 1999

Projetos realizados 2000-2002:

- **Caracterização**

A realidade sociocultural local é pano de fundo que proporciona aos alunos o exercício de reflexão voltado para o estímulo à investigação na busca de informações para o desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento. Isto é realizado, levando-se em conta as exigências do futuro, por meio de proposições de diversos projetos com desenvolvimento dos aspectos:

- Cultural;
- Exercício da Cidadania;
- Hinos Pátrios;
- Integração;
- Iniciação Desportiva;
- Saúde da Família & Escola;
- Jornal Estudantil: Comunicação x Participação;
- Grêmio Estudantil;
- Avanço Progressivo.

### **COLÉGIO ESTADUAL IGLÉA GROLMANN – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Dados estatísticos do CE Igléa Grolmann – 1995 a 2001

Histórico da escola

Fotografias da escola e eventos

Fichas de registro de atendimentos realizados à criança e à família

Ata de reunião Conselho de Classe

Quadro de turmas e total de alunos do ano 2000 – 2002

Regimento escolar – 2000

Alterações do regimento escolar – 2001 –2002

Registros de prestação de contas dos recursos financeiros

Proposta Pedagógica – 1999

Projetos realizados 2000-2002:

- Projeto: Jornal Mural;
- Projeto: Geometria Plana e Espacial;
- Projeto: Livro de Receitas Mineiras;
- Projeto: Laboratório de Informática;
- Projeto: I Concurso Interno de Poesias e Intérpretes Jogos Escolares;
- Projeto: O Xadrez Na Educação: Possibilidades De Trabalho Sob a Perspectiva das Inteligências Múltiplas;
- Projeto: De Ciências e Biologia;
- Projeto: Painel de Recados.