



CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: FINALIDADES CURRICULARES E RENDIMENTO ESCOLAR - O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Euzene Mendonça Barbosa Matos

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação
ORIENTADORA : Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

ÉVORA, JUNHO de 2016





Contactos:
Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581

À memória de minha querida avó, a quem eu chamava carinhosamente de “Mãe Dica” que, soube em sua suma humildade me repassar os primeiros ensinamentos.

“Não conheço melhor declaração sobre a natureza da prudência prática que a oração de S. Francisco quando pede a Deus paciência para aceitar as coisas que não pode mudar, o valor para modificar o que está em condições de ser mudado e a sabedoria para conhecer a diferença”
J. Elliott (1993, p.71)

Agradecimentos

A realização deste estudo só foi possível por conta da colaboração direta ou indireta de algumas pessoas, às quais, expresso meu reconhecimento e gratidão.

A minha Orientadora Professora Dra. Marília Evangelina Sota Favinha, pela competente orientação desta tese, pela sua disposição em me orientar e, principalmente, pelo apoio permanente que se constituiu fundamental para superar as adversidades inerentes a realização deste estudo.

Ao meu querido esposo Benedito Matos, com quem partilho sonhos e projetos, pela sua presença, amor incondicional, e principalmente pelo incansável, e decisivo apoio, tão importante durante o período de elaboração desta tese.

A minha querida família que, sempre estiveram dispostos para partilhar todos os momentos, devolvendo-me em linguagem de carinho todo o incentivo e energia para que eu chegasse a conclusão deste trabalho, e a realização do meu sonho acadêmico e profissional.

Aos meus amigos e colegas de profissão pelo incentivo e apoio constante.

Aos meus professores do doutoramento, por me ajudarem na busca de novos conhecimentos, especificamente ao professor Dr. António José dos Santos Neto, por inicialmente ter acompanhado e me ajudado no suporte necessário para a construção do Projeto de pesquisa.

A gestora, professores, coordenadores escolares, e funcionários da secretaria escolar, da escola pesquisada, pela colaboração em se disporem a conceder as informações necessárias para a efetivação da pesquisa.

A Doroty, Sula e Nhote, companheiros de todas as horas.

Resumo

Este estudo, configurou uma investigação de perfil misto, procurando congrega contributos qualitativos e quantitativos, tem como principal objetivo à análise do Ensino Médio brasileiro tentando verificar se as metas que este nível de ensino preconiza estão atendendo às expectativas educacionais de um público diversificado de alunos numa escola pública de Fortaleza.

Para tal, realizamos a análise de entrevistas semiestruturadas a doze professores, e aplicamos questionários a 60 professores. Procedemos, também, à análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do Mapa Curricular da escola, bem como, o Relatório de notas dos alunos e a classificação dos mesmos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referentes ao ano de 2012.

O estudo evidencia a importância das estratégias de ensino, nomeadamente, a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa nas dimensões: ensino aprendizagem e resultados do rendimento escolar, formação e prática docente, o trabalho da equipe escolar, a estrutura da escola, e ainda, a gestão e autonomia nas escolas, mas principalmente, as ideias dos participantes do estudo sobre a importância de trabalhar com uma estrutura de ensino vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Brasileiro, Finalidades Curriculares, Rendimento Escolar dos Alunos, Estrutura Curricular.

Abstract

Contributions to the analysis of the Brazilian high school: Curriculum finalities and school performance – The case of a public school in Fortaleza

This study, set up a mixed profile research, looking gather qualitative and quantitative contributions, aims to analyze the Brazilian high school trying to understand if the goals that this level of education advocates are meeting the educational expectations of a diverse audience of students in public school in Fortaleza.

To this end, we conducted semi-structured interviews to twelve teachers, e apply questionnaires to 60 teachers. Proceeded, too, the documentary analysis of the school Pedagogical Policy Project, the National Curriculum Guidelines and Curriculum Guidelines for Secondary Education, Curriculum Map of the school and the students' notes Report and the classification thereof in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) the Brazilian national examination to High School graduates for the year 2012.

The study highlights the importance of teaching strategies in particular meritocracy in the school context, internal and external evaluation dimensions: teaching and learning results in school performance, training and teaching practice, the work of the school team, the school structure, and also the management and autonomy in schools, but mainly the ideas of the study participants about on the importance of working with a vocationed teaching structure consists of areas and disciplines that will meet future professional and academic intentions of the student.

KEYWORDS: Brazilian High School, Curriculum Goals, Academic Performance of Students, Curriculum Structure.

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Sumário.....	VIII
Lista de figuras.....	XIV
Listas de Tabelas	XV
Listas de Gráficos.....	XX
Lista de Quadros.....	XXII
Lista de Siglas.....	XXIII
Nota Prévia.....	XXVI

INTRODUÇÃO

1

1. Motivações para o estudo.....	2
2. Contextualização do estudo.....	4
3. Caracterização do estudo.....	5
4. Organização do estudo.....	8

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....

16

Capítulo I – Trajetória Histórica do Ensino Médio Brasileiro.....

17

1.1 – Trajetória histórica e os impactos das reformas do Ensino Médio:.....	17
revisando a literatura.	
1.1.1 - A educação no Brasil Colônia: Os Jesuítas (1500-1759).....	17
1.1.2 - A educação no Brasil: Período Pombalino (1759-1808).....	18
1.1.3 - A educação no Brasil Império (1822-1889).....	19
1.1.4 - A educação no Brasil republicano (1889-1930).....	19
1.1.5 - A educação populista no Brasil na Era Vargas (1930-1947).....	21
1.1.6 - A educação no Brasil no período democrático do pós-guerra (1945-1964).....	22

1.1.7 - A educação no Brasil do período militar até a Nova República (1964-1985).....	23
1.1.8 - A educação no período de Redemocratização (a partir de 1985).....	24
1.2 – A estrutura curricular e o funcionamento do Ensino Médio brasileiro.....	28
1.2.1 - A estrutura curricular do ensino secundário entre o período de 1942 a 1971.....	30
1.2.2 - A estrutura curricular do ensino de 2º Grau na LDBEN entre o período de 1971 a 1996.....	32
1.2.3 - A estrutura curricular do Ensino Médio pós LDBEN de 1996.....	35
1.3 – Configurações do currículo no contexto educacional brasileiro.....	37
1.3.1 - Os aspectos históricos e políticos do currículo no Brasil.....	38
1.3.2 - Os aspectos econômicos.....	42
1.3.3 - Os aspectos culturais.....	44
1.4 – Tendências e dimensões do pensamento curricular nos países de referência da OCDE.....	47

Capítulo II – Ensino Médio Brasileiro: Identidade e Finalidades a luz da legislação, das políticas, e desafios do Ensino.....

2.1 – A LDBEN N°. 9.394/96 e o Ensino Médio brasileiro.....	57
2.2 – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).....	62
2.3 – As Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	69
2.4 – O Ensino Médio Integrado como política educacional no Brasil.....	71
2.5 – O Ensino Médio Inovador como estratégia política de inovação curricular.....	76
2.6 – O tecnicismo no Brasil (1942-1971): suas implicações na reestruturação capitalista, o neotecnicismo, e os novos desafios para o ensino.....	78

Capítulo III – Escola Pública do Ensino Médio Brasileiro.....

3.1 – Caracterização da escola pública de Ensino Médio no Brasil.....	93
3.2 – O ENEM no cenário da escola pública de Ensino Médio no Brasil.....	94
3.2.1 - O ENEM e as implicações nos resultados o ranking de escolas pode apresentar.....	101
3.2.2 - Dimensão do ENEM.....	106
3.2.3 - Um instrumento para múltiplas finalidades.....	107
3.2.4 - O ENEM enquanto Vestibular Nacional.....	108
3.2.5 - O ENEM enquanto critério para integração do aluno em programas de	

governo.....	110
3.2.6 - O ENEM enquanto oportunidade para entrada no mercado de trabalho.....	111
3.2.7 - O ENEM enquanto certificação do Ensino Médio.....	111
3.2.8 - A utilização do ENEM como parâmetro para a reformulação da proposta curricular no Brasil.....	112
3.3 – A qualidade do ensino na escola pública de Ensino Médio.....	117
3.4 – Indicadores de qualidade.....	123
3.4.1 - Eficácia da escola pública e o efeito do ENEM enquanto indicador de qualidade escolar.....	127
3.4.1.1 - A classificação das escolas no ENEM.....	129

Capítulo IV – As Estratégias Educacionais como Possibilidade de Melhorias no Funcionamento e na Qualidade do Ensino Médio Brasileiro.....

135

4.1 – Contributos para aprimorar a qualidade do Ensino Médio: estratégias educacionais.....	136
4.2 – A meritocracia na educação.....	137
4.3 – A avaliação interna/avaliação externa.....	141
4.4 – Gestão e autonomia escolar.....	173
4.4.1 - A administração pública das escolas no Brasil.....	175
4.4.2 - O modelo de gestão na rede Eurydice na Europa.....	176

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....

185

Capítulo V – Metodologia do Estudo Empírico.....

186

5.1 – Problema da investigação.....	186
5.2 – Desenho da investigação.....	187
5.2.1 - O estudo de caso da investigação.....	191
5.3 - Contextos e participantes.....	192
5.4 – Procedimento de recolha de dados.....	193
5.4.1 - Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola.....	194
5.4.2 - Análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	201
5.4.3 - Análise documental das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	203
5.4.4 - Análise documental do Mapa Curricular da escola.....	204

5.4.5 - Entrevistas individuais a gestora, aos coordenadores escolares, e aos professores.....	205
5.4.5.1 – Validação do Instrumento.....	210
5.5.6 - Elaboração do Guião de entrevista.....	210
5.5.6.1 - Validação do Guião de entrevista.....	212
5.5.6.2 - Teste piloto das entrevistas.....	214
5.5.6.3 - Realização das entrevistas.....	214
5.5.6.4 - Tratamento dos dados.....	215
5.5.6.5 - Análise e interpretação dos dados.....	218
5.5.7 - Questionário Estruturado aos professores.....	218
5.5.7.1 - Validação do Questionário Estruturado.....	219
5.5.7.2 - Teste Piloto do Questionário Estruturado.....	221
5.5.7.3 - Aplicação do Questionário Estruturado.....	222
5.5.7.4 - Tabulação dos Dados do Questionário Estruturado.....	222
5.5 – Triangulação.....	225
Capítulo VI – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados.....	229
6.1 – Dados referentes à análise documental da Escola.....	230
6.1.1 - Análise do Projeto Político Pedagógico da escola.....	230
6.1.1.1 - Identificação e caracterização da escola.....	232
6.1.1.2 - Taxas e Metas.....	239
6.1.1.3 - Tendências Pedagógicas.....	247
6.1.1.4 - Proposta Metodológica.....	248
6.1.1.5 - Perfil do educando que pretendemos formar.....	248
6.1.1.6 - Avaliação da aprendizagem.....	250
6.1.1.7 - Documentos escolares.....	251
6.2 – Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	251
6.2.1 - Identificação do documento.....	252
6.2.2 - Objeto.....	252
6.2.3 - Organização Curricular.....	255
6.2.4 - Do Projeto Político-Pedagógico e dos Sistemas de ensino.....	260

6.3 – Análise das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	262
6.3.1 - Identificação do documento.....	262
6.3.2 - Caracterização e Estrutura do documento.....	263
6.3.3- Área Curricular.....	264
6.4 – Análise do Mapa Curricular da escola.....	275
6.4.1 - Área curricular.....	275
6.5 – Análise interpretativa dos dados das entrevistas com a gestora, coordenadores escolares e professores do Ensino Médio.....	276
6.5.1 - Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	277
6.5.2 – Concepção, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	292
6.5.3 - Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	303
6.6 – Análise interpretativa dos dados dos Questionários Estruturados aplicados aos professores do Ensino Médio.....	318
6.6.1 - Caracterização dos participantes no estudo.....	319
6.6.2 - Percepções dos participantes no estudo sobre conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	324
6.6.3 - Percepções dos participantes no estudo sobre a concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	326
6.6.4 - Percepções dos professores sobre o rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	332
7. Análise triangulada dos resultados do estudo empírico.....	345
Conclusões	366
1 – Resultados do estudo.....	367

2 – Limites do estudo.....	374
3 – Contribuições do estudo em termos pessoais e profissionais.....	376
4 – Sugestões para futuras investigações.....	381
BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	382
WEBGRAFIA.....	410
Apêndices.....	413
Apêndice 1 –Exemplo Planilha de Tabulação dos dados “DB” Notas.....	414
Apêndice 2 – Formulário para a coleta de considerações dos juízes no processo de validação do Instrumento “DB” Notas.....	415
Apêndice 3 – Guião de entrevista a Gestora, aos coordenadores escolares, e aos professores do Ensino Médio.....	420
Apêndice 4 – Formulário para a coleta de considerações dos juízes no processo de validação do Guião de entrevista.....	424
Apêndice 5 – Formulário para a coleta de considerações dos juízes no processo de validação do questionário estruturado.....	426
Apêndice 6 – Questionário estruturado.....	428
Apêndice 7 – Exemplo de Planilha de Tabulação das respostas dos inquiridos obtidas do questionário estruturado.....	432
Apêndice 8 – Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio Brasil: Regiões e Unidades da Federação 2007 e 2010 (em números absolutos).....	433
Anexos.....	435
Exemplo ficha individual dos alunos.....	436
Boletim de notas do ENEM.....	437
Degração das entrevistas.....	438
Conteúdo do DVD (Anexo).....	511

Lista de Figuras

Figura 1	Roteiro da Investigação	7
Figura 2	Design da Investigação	15
Figura 3	Organização e estrutura da educação brasileira	30
Figura 4	Esquema conceptual dos períodos de reformas do Ensino Médio	37
Figura 5	Matriz Curricular do atual Ensino Médio brasileiro	63
Figura 6	Possíveis fontes de informações para indicadores de qualidade escolar e sua utilização nas políticas de responsabilização	126
Figura 7	Etapas para elaboração do estudo de caso	190
Figura 8	Etapas do estudo empírico	193
Figura 9	Extrato do banco de dados das respostas do questionário	224
Figura 10	Extrato da contagem das respostas do questionário	225

Lista de Tabelas

Tabela 1	História do ENEM e fatos relacionados	98
Tabela 2	Os dois modelos do ENEM	103
Tabela 3	Ensino Médio: Taxas de rendimento, Escolas estaduais e privadas: Brasil (1997 a 2010)	114
Tabela 4	Números de concluintes no Ensino Médio: Brasil (1997 a 2010)	115
Tabela 5	Proporção das escolas presentes no ENEM, segundo as notas técnicas de classificação	128
Tabela 6	Grelha de categorização do Projeto Político Pedagógico da Escola	198
Tabela 7	Grelha de categorização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	201
Tabela 8	Grelha de categorização das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	203
Tabela 9	Grelha de categorização do Mapa Curricular da Escola	205
Tabela 10	Grelha de categorização das entrevistas a Gestora, aos Coordenadores escolares, e aos Professores do Ensino Médio	213
Tabela 11	Estrutura do Questionário	220
Tabela 12	Perfil do aluno conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)	264
Tabela 13	I Bloco de questionamento das entrevistas semiestruturadas	278
Tabela 14	Conhecimento atribuído as finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares	279
Tabela 15	Importância atribuída as finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares	281
Tabela 16	Aspectos imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares	283
Tabela 17	O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares	288
Tabela 18	II Bloco de questionamento das entrevistas semiestruturadas	292
Tabela 19	O conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino	

	Médio	292
Tabela 20	Dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	296
Tabela 21	Esclarecimentos ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	298
Tabela 22	Recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	300
Tabela 23	Da prática pedagógica em relação aos temas transversais	301
Tabela 24	Quadro alfa numérico do protocolo das entrevistas	303
Tabela 25	Do conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas curriculares) e classificações externas (ENEM)	305
Tabela 26	Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando	307
Tabela 27	Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio	310
Tabela 28	Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio	312
Tabela 29	Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas	314
Tabela 30	Conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Total da amostra)	325
Tabela 31	Concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Total da amostra)	327
Tabela 32	Concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Total da amostra)	331

Tabela 33	Rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Total da amostra)	334
Tabela 34-1	Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Conhecimento atribuído)	347
Tabela 34-2	Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Importância atribuída)	347
Tabela 34-3	Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Aspectos imprescindíveis)	348
Tabela 34-4	Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (O trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio)	348
Tabela 35-1	Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Conhecimento atribuído)	354
Tabela 35-2	Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dúvidas e dificuldades sentidas)	354
Tabela 35-3	Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades)	354
Tabela 35-4	Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Recursos e experiências acumuladas)	355
Tabela 35-5	Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (A prática em relação aos temas transversais)	355
Tabela 36-1	Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Conhecimento atribuído)	359

Tabela 36-2	Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando)	359
Tabela 36-3	Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio)	360
Tabela 36-4	Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio)	360
Tabela 36-5	Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas)	361
Tabela 37	Organização atual da estrutura do Ensino Médio na escola investigada	377
Tabela 38	Estrutura do Ensino Médio área vocacionada Exatas	378
Tabela 39	Estrutura do Ensino Médio área vocacionada Saúde	378
Tabela 40	Estrutura do Ensino Medio área vocacionada Humanas	379

Tabela 41	Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio Brasil, Regiões e Unidades da Federação 2007 e 2010 (em números absolutos)	433
Tabela 42	Educação Profissional Matrículas nas modalidades integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio nas redes pública e privada Por regiões e unidades da federação – 2012	434

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Taxa de matrícula líquida no Ensino Médio no Brasil 1995-2012	26
Gráfico 2	Estabelecimento por dependência administrativa 2011	28
Gráfico 3	Adultos analfabetos em milhões 2011	83
Gráfico 4	Evolução do ENEM e dois fatos relacionados	99
Gráfico 5	Pergunta 01 – Perfil Biográfico dos professores (Sexo)	319
Gráfico 6	Pergunta 02 – Perfil Biográfico dos professores (Idade)	320
Gráfico 7	Pergunta 03 – Perfil Biográfico dos professores (Titulação acadêmica)	321
Gráfico 8	Pergunta 04 – Perfil Biográfico dos professores (Área curricular a que pertence)	321
Gráfico 9	Pergunta 05 – Perfil Biográfico dos professores (Tempo de atuação como professor)	322
Gráfico 10	Pergunta 06 – Perfil Biográfico dos professores (Tempo de atuação como professor na escola investigada)	323
Gráfico 11	Pergunta 14 – Opinião dos professores se a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos	328
Gráfico 12	Pergunta 14 e 15 – Opinião conjugada dos professores se a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos e a afirmativa de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio	329
Gráfico 13	Pergunta 16 – Opinião dos professores de que na escola investigada as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade	330
Gráfico 14	Pergunta 16 e 19 – Opinião conjugada dos professores de que na escola investigada as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade e se o trabalho educativo é pautado nas referidas normatizações	332

Gráfico 15	Pergunta 20 – Opinião dos professores acerca das notas dos alunos não condizer com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem	333
Gráfico 16	Pergunta 23 – Opinião dos professores sobre a utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem	335
Gráfico 17	Pergunta 24 – Opinião dos professores acerca da importância de avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, para melhorar a qualidade do ensino	336
Gráfico 18	Pergunta 25 – Opinião dos professores acerca da importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do processo educacional	337
Gráfico 19	Pergunta 26 – Opinião dos professores se a atual estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno	338
Gráfico 20	Pergunta 27 – Opinião dos professores a favor de uma estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno	339

Lista de Quadros

Quadro 1	Localização e situação educacional dos jovens por etapa de ensino no Brasil 2007-2009/2012	27
Quadro 2	Percentual de jovens com 19 anos concluintes do Ensino Médio no Brasil 2001 a 2009/ 2011e 2012	27
Quadro 3	Representações das políticas públicas voltadas para educação básica e para educação superior em perspectiva sincrônica e diacrônica	151
Quadro 4	As áreas de incidência da avaliação das escolas da Inglaterra	157
Quadro 5	Adaptação a partir dos textos das diferentes Comunidades Autônomas	167
Quadro 6	Metas e estratégias do PPP da escola investigada	243
Quadro 7	Indicadores e ações do PPP	245

Siglas

ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
AID	- Agency for International Development
ANESPO	- Avaliação da Escola Profissional
CBI	- Ciências Biológicas
CDAAP	- Sistema Estatístico da Educação- Indicadores Disponíveis
CEB	- Câmara de Educação Básica
CFE	- Conselho Federal de Educação
CH	- Ciências Humanas
CME	- Conselho Municipal e Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
DB	- Data base (Base de dados)
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DMS	- Devolved School System
DRE	- Delegacia Regional de Educação
EFQM	-European Foundation for Quality Management
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	- Educação Profissional Técnica
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
GEMPA	- Grupo de Estudo sobre Educação Metodologia de pesquisa e Ação em Porto Alegre
IBECC	- Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IGC	- Índice Geral de Cursos
IGE	- Índice Geral da Educação
INES	- Indicadores do Sistema Educacional

LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LODE	- Lei Orgânica do Direito à Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NGB	- Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OFSTED	- Office for Standards in Education
PANDA	- Performance And Assessment Report
PANEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCB	- Partido Comunista dos Brasileiros
PDE	- Programa de Desenvolvimento da Escola
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programme for International Student Assessment
PNAD	- Plano Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico da Escola
PREMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	- Programa Nacional de Ensino e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEN	- Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	- Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	- Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- TCH** - Teoria do Capital Humano
- TGA** - Teoria Geral da Administração
- USAID** - United States Agency for International Development
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

Nota Prévia

Por decisão em conjunto com a orientadora, ficou acertado que, o presente estudo obedecerá à fluência e grafia do Acordo Ortográfico dos Países de Língua Portuguesa, do qual são signatários tanto o Brasil quanto Portugal.

INTRODUÇÃO

Introdução

1. Motivações para o estudo

Quando em minha vida profissional optei pelo caminho da pedagogia, minhas inquietações passaram a ser uma constante no propósito de contribuir para a superação dos problemas, das muitas dificuldades e desafios que se me iam deparando no mundo complexo e diverso da educação. Com este sentimento, procuramos através de nossos estudos um conhecimento capaz de dar contributos para as eventuais mudanças e melhorias no funcionamento do nível de ensino que estamos a investigar. Como nos recorda Karl Popper (1992), encontrar um problema ou uma família de problemas, ver a sua beleza e apaixonar-se por eles, é o ponto de partida e caminho da ciência e da filosofia.

É com esta perspectiva, que este trabalho visa à análise do Ensino Médio brasileiro tentando verificar se as metas que este nível de ensino preconiza estão atendendo às expectativas educacionais de um público diversificado de alunos numa escola pública de Fortaleza. Esta foi a inquietação, o desejo de saber para melhor contribuir com vistas a melhores desempenhos, que nos impulsionou à realização da investigação que efetuamos no âmbito da presente tese de doutoramento.

Efetivamente, o período que nos dedicamos ao exercício do magistério como professora, gestora e assessora pedagógica nas escolas de Ensino Médio, sempre nos preocupamos em investir na formação continuada, especificamente na pesquisa científica, como forma de melhor nos conhecermos, de nos atualizarmos e de nos tornarmos mais eficientes no exercício da nossa profissionalidade. À medida que nos tornávamos mais seguras na profissão maior era a necessidade de aprofundar conhecimentos, sobretudo acerca das questões curriculares a abordar junto aos alunos: o quê? porquê? como? para quê? Respectivamente, aumentava a convicção de que uma das alternativas para melhorar a oferta e qualidade do Ensino Médio que contribuía também com o meu trabalho junto aos alunos se trabalhar com uma estrutura de ensino vocacionado composto por áreas e disciplinas que visasse atender as necessidades educativas da realidade educacional.

Compreender o modo como os alunos são preparados para a continuidade de sua vida acadêmica e profissionalidade a partir da estruturação e operacionalização do currículo, com a proposta de matrizes curriculares alternativas, era uma preocupação constante. Na verdade, observar o processo de formação educacional dos alunos constituía um desafio que pretendíamos conhecer melhor.

Foi, enquanto gestora nas escolas de Ensino Médio que mais se acentuou o nosso interesse sobre este assunto. Moveram-nos, no decurso desta função, a curiosidade e a necessidade de encontrar caminhos que nos conduzissem a respostas para questões como estas: Será que Ensino Médio está atendendo às expectativas e às necessidades educativas da realidade brasileira? Existem discrepâncias entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro e o rendimento escolar que esse nível de ensino está alcançando? Que avaliação fazem o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos desses resultados em função das metas estabelecidas para o Ensino Médio brasileiro? Que perspectivas formulam o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos?

Este estudo trouxe-nos alguma informação acerca do impacto das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na prática diária dos professores em relação a gestão do currículo na escola. Por outro lado, revelou que a utilização de estratégias de ensino poderá melhorar a qualidade do ensino, na medida em que são aplicadas com seriedade e em sua totalidade nas escolas. O estudo confirmou, ainda, a necessidade de se trabalhar com um modelo de ensino que venha realmente atender as necessidades acadêmicas e profissionais dos alunos.

Contudo, muitas dúvidas permaneciam ainda acerca das reformas curriculares ao longo dos últimos anos – Estrutura curricular, conteúdos, metodologia de ensino, avaliação, o contexto, e os sujeitos. Estas viriam a ser o ponto de partida e o cerne da investigação a desenvolver no âmbito da tese de doutoramento que agora apresentamos.

2. Contextualização do estudo

A realização de estudos dessa natureza é um empreendimento relevante e significativo no contexto atual, seja pela finalidade de construir conhecimentos que possam contribuir para a promoção de melhorias e eventuais mudanças no Ensino Médio brasileiro, seja pela busca de novas tendências teórico-metodológicas implementadas em outras realidades educacionais, nomeadamente em países que se vêm sobressaído nos índices de desempenho educacional dos seus alunos.

Sabemos que, as experiências educacionais aplicadas anteriormente no Brasil, influenciaram as últimas reformas educacionais, estas motivadas pelas mudanças econômicas e tecnológicas agregadas aos ideais do humanismo e da diversidade (Nunes, 2002). E por isto, o processo de análise, reflexão, construção e reconstrução de conhecimentos, pode ser uma forma adequada para se verificar o cumprimento das normatizações educacionais e averiguação dos resultados das taxas de aprovação dos alunos e dos instrumentos de avaliação do sistema educacional, afinal a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, em que nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (Dewey, 2010).

A necessidade de responder as questões mais específicas desta investigação indicou-nos os caminhos que poderíamos percorrer para ter como suporte uma metodologia que se adequasse ao desenvolvimento deste estudo, ou seja, as eventuais discrepâncias entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro, e o rendimento escolar que esse nível de ensino está alcançando. A avaliação que fazem a gestora escolar, os coordenadores escolares, e os professores, desses resultados em função das metas estabelecidas para o referido ensino, e as perspectivas que formulam acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no referido ensino, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos.

Assim, as expectativas, as mudanças e as melhorias educacionais, estão correlacionadas com as percepções acerca da trajetória histórica, das reformas e da sua estrutura de ensino que, se enquadram nos impactos e avanços do desenvolvimento educacional; com a sua identidade, e finalidades, relacionadas com a legislação

educacional brasileira que, se apresentam no cenário da escola pública que, busca os contributos para aprimorar a qualidade do ensino, onde emergiu uma nova proposta para a reestruturação curricular do Ensino Médio.

A educação é assegurada através da Constituição Federal do Brasil de 1988 como um “bem jurídico”, isto porque, é através dela que se podem viabilizar as ações normativas a cerca do desenvolvimento sócio educacional, observada através da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), conforme ordenado no artigo 22, XXIV, da Constituição Federal.

Neste sentido, esta mesma Lei determina que o Ensino Médio deva integrar a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar com sucesso a vida adulta. Daí a nossa preocupação sobre as questões curriculares, pois “é ele que permite aquilatar do seu estado de desenvolvimento, da sua importância como instrumento cultural, e do seu valor social, na medida em que se expressa o que se pretende que o aluno adquira” (Januário, 1988, p.25). Outro indicativo que consideramos importante é a influencia do *currículo* no processo ensino aprendizagem e nas relações de poder. Fato este percebido nas discussões ocorridas em cada momento histórico, conforme as tendências políticas vigentes (Torres, 1995).

3. Caracterização do estudo

Este estudo investigativo tem como fio condutor do seu título, as questões como o Ensino Médio brasileiro, as finalidades curriculares e o rendimento escolar, num contexto particular, bem delimitado, que o justifica como um estudo de caso, o qual será o componente de outro capítulo deste trabalho.

Foi-nos, assim, viável, enveredar por um estudo que se configurou com um perfil misto, com contributos qualitativos (análise documental, entrevista semi-estruturada). Quantitativos (questões estruturadas no que se refere a utilização da escala de Lickert do questionário estruturado, e a análise do histórico escolar dos alunos contendo as respectivas notas finais e a classificação dos mesmos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, centramos nosso interesse em abordar aspectos sobre a estrutura curricular do Ensino Médio, especificamente sobre as finalidades curriculares, o rendimento escolar e as legislações atinentes às reformas educacionais no Brasil.

Isto implicou considerar o público a que o referido ensino se destine, uma vez que não se pode negar que a universalização deste nível de ensino tem enfrentado problemas quanto ao aumento da demanda, a distorção idade-série e a carência econômica deste público. Daí ser caracterizado como “um passageiro clandestino de um navio de carências” (Parecer CEB-15/98),

Sendo este estudo revestido por um olhar complexo em relação às abordagens teóricas e os aspectos políticos, econômicos e sócios culturais, que fazem parte do contexto educacional no tema do Ensino Médio brasileiro, cabe em seu teor o desenvolvimento de nossa visão crítica e interpretativista das informações coletadas e dos fenômenos educativos e sociais. Estes evidenciam capítulos temáticos, em que nos nortearmos através do Roteiro da investigação, como podemos verificar, a seguir.

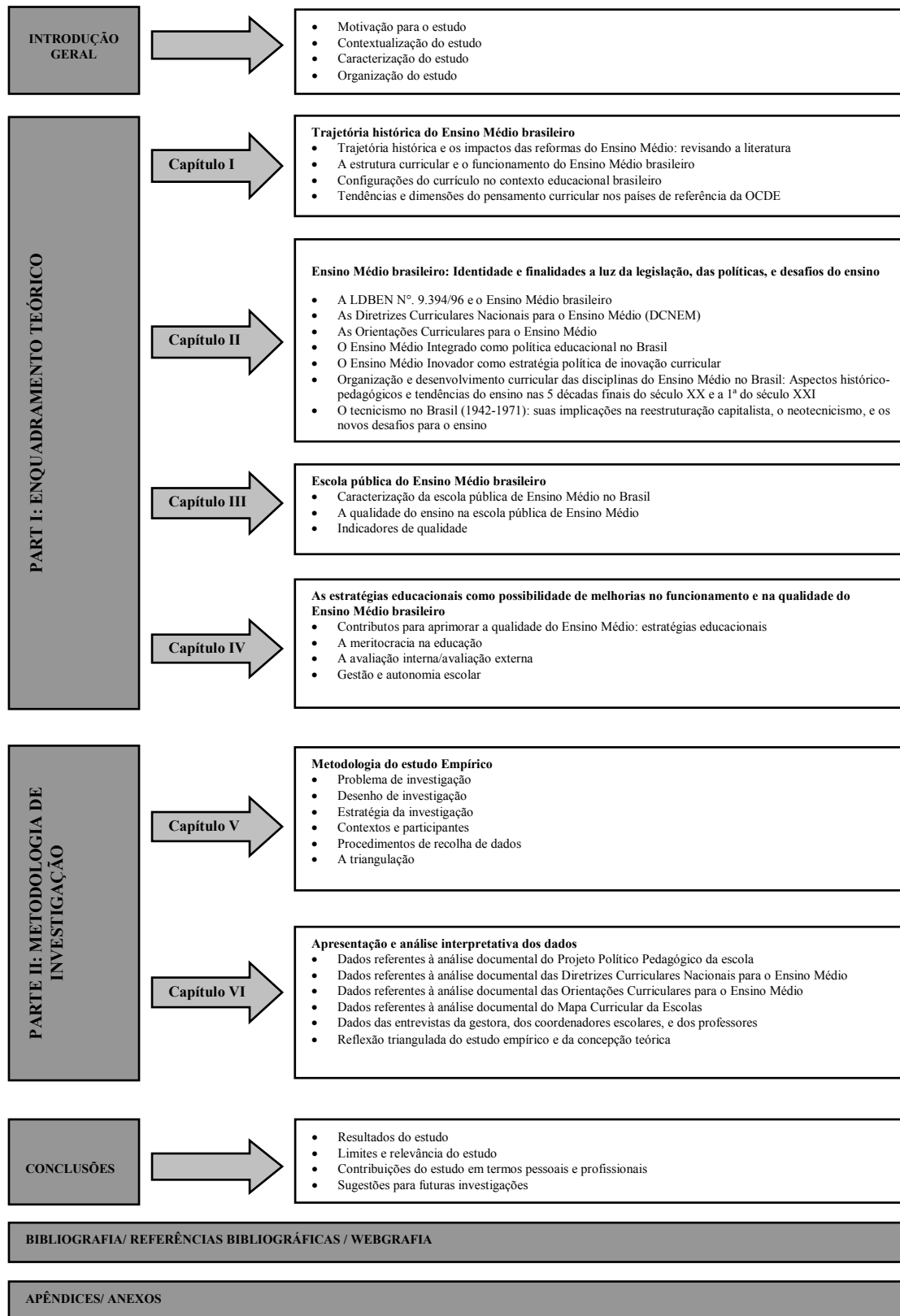


Figura 1: Roteiro da Investigação

4. Organização do estudo

De acordo com o roteiro gráfico da investigação, acima apresentado, a estrutura foi organizada em duas partes. A primeira corresponde ao quadro conceptual, e a segunda é constituída pela descrição da parte empírica do estudo.

No que à primeira parte respeita, após a introdução, que deixa antever o desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura.

Parte I: primeiro capítulo, dedicado à “**Trajetória histórica do Ensino Médio brasileiro**” que se enquadram nos impactos e avanços do desenvolvimento educacional, tentamos fazer uma abordagem transversal, em torno dos diversos aspectos contextuais que, em nosso entender, influenciam decisivamente nas bases estruturais do Ensino Médio desde o Brasil Colônia, com a chegada dos Jesuítas , passando pelo período pombalino, posteriormente o Brasil republicano , em que ocorreram as orientações educacionais a partir da Constituição de 1891, seguida da educação populista da *Era Vargas*, na sequência as características do período democrático pós-guerra onde ocorreram as primeiras orientações para a elaboração da legislação educacional tendo os princípios liberais da Constituição de 1946. A educação no período militar até a Nova República, foi um período marcado pelos acordos que o governo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o que submeteu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos, com vistas a uma política capitalista, cuja implementação e implantação foi mediada por um pacto entre a tecnoburocracia militar, a burguesia brasileira civil e as empresas multinacionais direcionadas para o barateamento da força de trabalho resultando na elaboração do anteprojeto da Lei N°. 5.540/68 e posteriormente promulgada como a Lei N°. 5.692/71. Ressalta-se que tal situação foi modificada com a Lei N°. 7.044/82, que revogou a profissionalização obrigatória e facultou aos sistemas de ensino a adoção da profissionalização compulsória e o retorno ao ensino propedêutico finalizando com as características da redemocratização do ensino a partir de 1985.

Destacamos a estrutura curricular desenvolvida de acordo com as finalidades normativas desde 1942 até o período posterior a implementação da LBDEN Lei N°.

9.394/96, identificamos os índices estatísticos educacionais que o Brasil teve a partir de 1995, ano que antecedeu a implementação da referida legislação educacional até o ano de 2012, ano que iniciou-se o presente estudo investigativo. As referidas informações nos serviram de alicerce para compreender as finalidades curriculares aplicadas em cada período e os resultados apresentados posteriormente em alguns aspectos que destacamos como exemplo. Indicamos, assim, as problemáticas que envolvem o Ensino Médio brasileiro, caracterizadas por uma visão predominantemente política, que assenta uma concepção generalista de currículo muito arraigada nas concepções pós modernistas.

Contudo, importou-nos também destacar as tendências e dimensões do pensamento curricular nos países de referência da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no intuito de adequar as estratégias de ensino, e aprimorar a qualidade da educação.

Digamos que foi a partir dessas referências que buscamos aprofundar nossa investigação para termos melhores condições informativas ao entrarmos em contato com uma realidade concreta e a possibilidade de nela gerar contribuições, de modo fundamentado e refletido, pondo à prova os conhecimentos já evidenciados.

O **segundo capítulo**, intitulado **“Ensino Médio brasileiro: Identidade e finalidades a luz da legislação, das políticas, e desafios do ensino”** reflete as preocupações sentidas pelo Ministério da Educação e Cultura, em minimizar os problemas que envolvem a expansão do Ensino Médio, que através do norteamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio implementou-se o Ensino Médio Integrado (Decreto Nº. 5.154/2004 Brasil), e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Portaria Nº. 971/ 2009 MEC), configurando-se, nos dias de hoje, o modelo de educação oferecida neste segmento de ensino no Brasil. Como tal, não surpreende que a apesar dos princípios norteadores dos referidos Programas se adequarem às necessidades educacionais, acabam por não dar certo pelo fato de serem opcionais e de encontrarem as escolas sem professores com a formação especializada, com a falta de estrutura escolar adequada e a dificuldade burocrática no repasse financeiro para a execução das ações.

É nesta lógica que o segundo capítulo testemunha o posicionamento que fomos construindo acerca do Ensino Médio que, iniciamos por caracterizar a identidade do Ensino Médio, recorrendo ao suporte legal, onde determinam as diferentes intenções e dimensões do ensino, especificam a estrutura curricular para, em continuidade, nos centrarmos nas tendências e modelos que mais têm marcado o processo ensino aprendizagem no Brasil, sobretudo a partir da década de noventa.

Contudo, e porque a educação decorre num contexto em constantes inovações, focamo-nos, posteriormente, nas políticas de ensino implementadas pelo governo, como resultado das constantes críticas as metas e índices que não estão sendo alcançados que, entre outros aspectos tenta motivar os alunos a se matricularem e permanecerem estudando no Ensino Médio oferecido nas escolas públicas. Isto porque, os alunos que têm melhores condições financeiras cursam o Ensino Médio em escolas particulares, por oferecerem melhores condições estruturais e focarem na preparação do aluno para as avaliações externas, neste caso, o ENEM. Situação bem diferente se comparada às escolas públicas que, sofrem com falta de professores, com a estrutura física e pedagógica inadequada, e ainda trabalham com um currículo e Programas de ensino que apelam para o desenvolvimento de componentes curriculares como via para a valorização da diversidade cultural.

Ressaltamos que, no caso dos alunos que não se identificam com esse enfoque dado ao ensino Médio desenvolvido na escola pública, que não têm condições financeiras para estudarem em escolas particulares, e até mesmo, necessitam de uma formação profissional mais rápida, preferem estudar nas escolas de ensino técnico. Esta opção é a que mais tem crescido na realidade educacional brasileira. Enquanto que, as escolas públicas de Ensino Médio de formação básica têm sido cada vez mais desvalorizadas.

O último ponto conclui com a visão histórica do tecnicismo no Brasil suas implicações na estrutura do ensino em detrimento do capitalismo, o neotecnicismo, de modo a enquadrá-lo no contexto atual assumindo os desafios do ensino de preparar os

alunos para agirem com eficácia face à complexidade de situações que irão enfrentar como cidadão e profissional futuramente.

No **terceiro capítulo**, intitulado **“Escola pública do Ensino Médio brasileiro”**

Começamos por destacar, as principais características da escola pública brasileira – concepções frente à normatização e as expectativas de seus alunos que levaram as inovações curriculares e avaliativas, neste caso, o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), enquanto indicador de qualidade do ensino. Efetivamente os objetivos traçados em conformidade com as suas normativas, e as mudanças ao longo de sua trajetória histórica, por conseguinte, buscamos a análise técnica e as implicações nos resultados que o ranking das escolas pode apresentar. Analisamos ainda, as dimensões do ENEM como instrumento de múltiplas finalidades a partir dos resultados apresentados no rendimento dos alunos. Os referidos resultados são apresentados através dos microdados disponíveis no portal do ENEM com o objetivo de que as escolas analisem e tome as medidas necessárias para melhorar seus índices de aproveitamento educacional. Fato que não ocorre nas escolas, ou seja, os objetivos ficam apenas na intencionalidade.

Na verdade, esses resultados tem servido para avaliar o próprio desempenho do ENEM em relação ao critério de elaboração e correção das provas, e algumas iniciativas do sistema de ensino para possibilitar o melhor aproveitamento do Exame no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que possibilita as Instituições de Ensino Superior atribuírem pesos diferentes para cada área de conhecimento, inclusão dos conteúdos na matriz de referência, complementando as competências e garantindo que os ingressantes nas Instituições de Ensino superior possuam conhecimentos prévios básicos, não apenas habilidade em potencial.

O ENEM é válido em todo o território Nacional e para algumas universidades internacionais, o que viabiliza o intercâmbio entre estados e países, a diminuição dos custos com a elaboração, aplicação e correção das provas (antes organizados pelas universidades federais de modo independente e financiados com pelos cofres da união), e conseqüentemente, a diminuição de custos para a economia brasileira, e finalmente as

universidades federais, que têm autonomia para realizarem seus próprios Exames de seleção, que preferiram utilizar o ENEM.

Contudo, neste último aspecto podemos concluir que, houve uma ampla aceitação das universidades no Brasil em aceitar as notas atribuídas ao aluno no ENEM para o ingresso de alunos no ensino superior. Com isto, pode-se entender que, a educação brasileira está caminhando para uma decisão totalizadora em relação à substituição dos vestibulares pelo ENEM. Trata-se, dessa forma, de uma economia significativa tanto para as universidades públicas, quanto para as privadas. Ocorre que, esta decisão administrativa na prática pedagógica tem se revelado uma problemática grave em relação a qualidade do ensino oferecido no Brasil. Se por um lado o ENEM, enquanto avaliação externa procura aferir o conhecimento do aluno através da avaliação dos conteúdos propriamente ditos. Por outro, a escola utiliza da mesma estratégia, com um diferencial – atribuem notas aos alunos provenientes dos projetos temáticos, atividades extracurriculares, e avaliação somativa. O ENEM também serve como critério para que o aluno participe dos diversos Programas do Ministério da Educação, tais como: o Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais em Instituições privadas de Ensino superior, o *Programa de Financiamento* a graduação em Instituições não gratuitas, e o *Ciências sem fronteiras*. É ainda possível constatar que nos questionários socioeconômicos, desses últimos anos os alunos realizam o Exame, também com o interesse em ter uma oportunidade para entrarem no mercado de trabalho. Daí a preocupação em proporcionar um ensino que, também prepare o aluno como cidadãos e profissionais futuramente.

Para concluir este ponto, abordamos o ENEM, enquanto parâmetro para a reformulação da proposta curricular brasileira. Este apesar de ser um Exame importante, teria algumas ressalvas ao ser utilizado para avaliar o Ensino Médio com o intuito de promover alterações curriculares no referido ensino. Isto porque, o referido Exame é um poderoso agente político, e como tal não pode ser visto ingenuamente apenas como um exame de ensino, uma prova interessante e diferente do Vestibular, que vai ajudar na entrada para a universidade, pois há que inovar de modo cauteloso, ajustado e consciente ao nível das necessidades dos sujeitos (Santos, 2011).

Tratamos sobre a qualidade do ensino na escola pública de Ensino Médio, alvo constante das críticas, o que nos moveu a projeção de contributos que possam fomentar eventuais mudanças e melhorias na sua oferta como se apresenta nas conclusões deste estudo. Esta é, uma reflexão ao questionamento, com vista à compreensão dos problemas educativos que, apesar de ser um assunto muito polêmico, e bastante discutido no meio educacional. Seria necessário, portanto, dar mais atenção às ações democráticas que as escolas buscam desenvolver, como a autonomia administrativa e pedagógica através da gestão democrática, as concepções políticas e ideológicas que fundamentam o seu projeto. Talvez fosse o caso de indagar, também, se a estrutura curricular do Ensino Médio, organizada para atender as massas na universalização do ensino, se adequada como um elemento em nome da democracia, dado que gera insatisfação.

Contudo, pode-se entender que, o sistema de ensino no passado atendia a poucos e rendia mais, qualitativamente, a abertura da escola para as camadas mais pobres da população a fez crescer em número de vagas, mas a fez também perder, guardadas as devidas proporções, a qualidade do ensino ministrado. Assim, explica-se a ineficiência do sistema escolar, e as novas exigências de qualificação e formação.

O último ponto destaca que, os indicadores de qualidade são determinantes para se obter informações precisas do contexto educacional, mas para isso faz-se necessário que as escolas tenham informações adequadas e organizadas a respeito do trabalho que vem fazendo. Neste caso, o ENEM pode ser um importante indicador de qualidade.

O **quarto capítulo** intitulado “**As estratégias educacionais como possibilidade de melhorias no funcionamento e na qualidade do Ensino Médio brasileiro**”, aborda os conhecimentos acerca das possibilidades de implementar estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio ao enfatizar as práticas e os exemplos concretos relacionados como contributos para a resolução dos problemas, nomeadamente os do Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, discutimos a respeito da meritocracia no rendimento escolar, da avaliação interna e externa considerando as dimensões (ensino aprendizagem, e resultados dos alunos; formação e prática pedagógica dos professores, o trabalho do corpo técnico, da gestão escolar, e

estrutura escolar); bem como a gestão da autonomia nas escolas.

Parte II: quinto capítulo — Metodologia do estudo empírico — é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico do estudo, seguido na investigação, em particular na sua vertente empírica. Como tal, explicitam-se os pressupostos teóricos metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objetivos definidos, identificam-se e caracterizam-se os protagonistas (gestora, coordenadores escolares, e professores), o cenário do estudo empírico, onde os professores desenvolvem a sua prática pedagógica, bem como se indicam as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No **sexto capítulo**, intitulado “**Apresentação e análise interpretativa dos dados**”, procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos e tratados como no capítulo anterior descrevemos e, procurando dar aos mesmos uma visão holística, apresentamos, ainda, a análise triangulada dos resultados do estudo com o objetivo de sintetizar e interligar os pontos tratados nos capítulos anteriores.

Por último, as **Conclusões**, como a resultante da nossa reflexão sobre todo o processo investigativo desenvolvido, os limites do mesmo, os contributos do estudo para o nosso desenvolvimento e formação, em termos pessoais e profissionais, e sugestões de investigação para o futuro numa perspectiva de uma projeção de reestruturação curricular do Ensino Médio, vista como instrumento para o desenvolvimento educacional.

A Bibliografia, as Referências bibliográficas, e a Webgrafia incluem todas as referências e outras fontes que consideramos relevantes e que nos serviram de suporte na construção e fundamentação da tese.

De referir, também, que a tese contém um volume de **Anexos**, onde se encontram os documentos e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Assim, o estudo está organizado através do seguinte Design da Investigação.

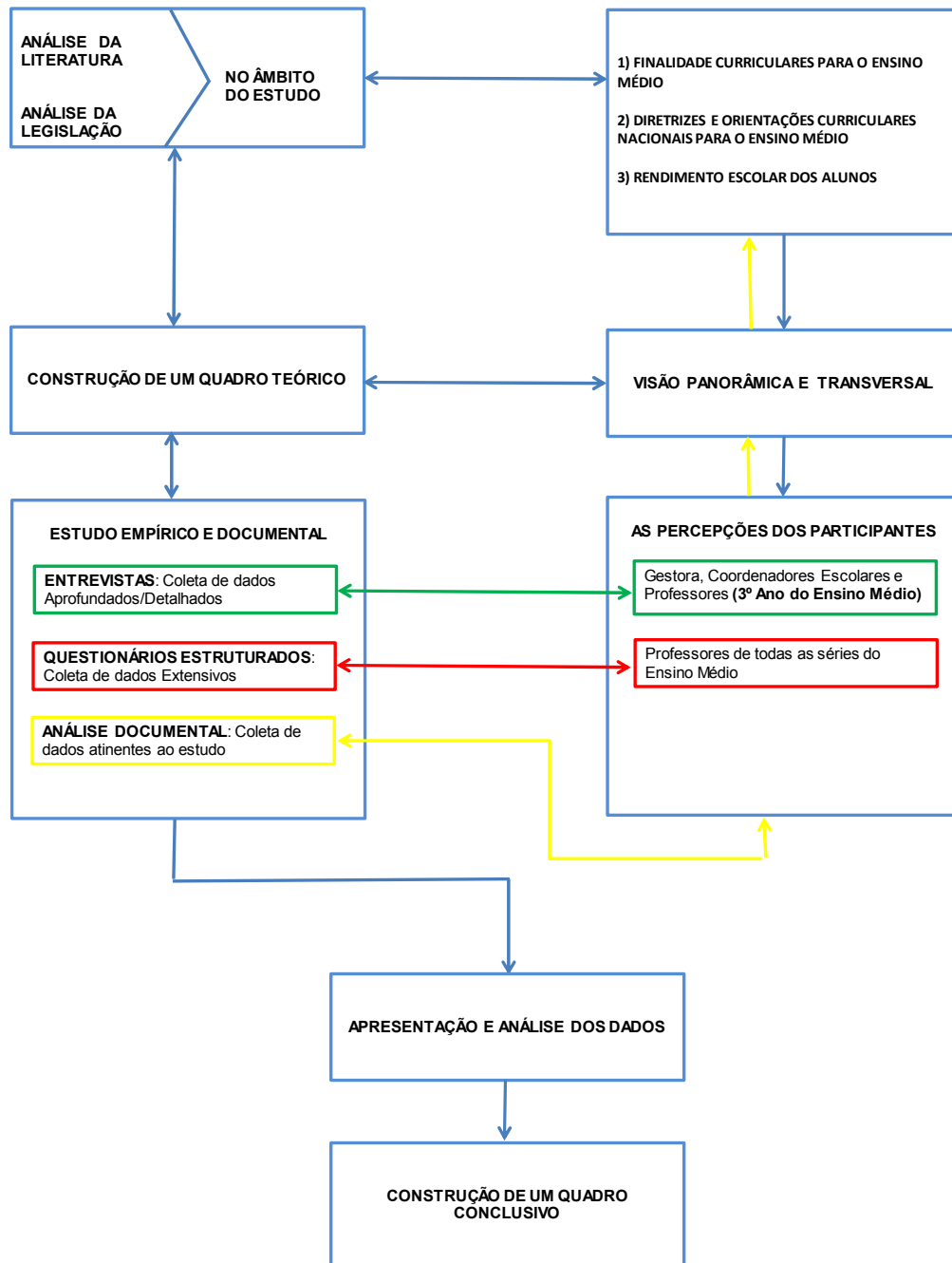


Figura 2: Design da Investigação

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Trajetória histórica e os impactos das reformas do Ensino Médio: revisando a literatura

Este capítulo proporciona a recuperação das referências sócio-histórica do Ensino Médio brasileiro, desde quando foi titulado como ensino secundário no período do Brasil Colônia, Ensino Médio na época do Império e na Primeira República, posteriormente como o ensino de 1º e 2º graus durante o regime militar, e novamente Ensino Médio, devido ao restabelecimento da República civil, até o contexto atual.

Posteriormente apresenta-se as configurações do currículo no contexto educacional brasileiro, e as respectivas concepções teóricas, enfatizando os aspectos históricos, econômicos, e culturais. E no último ponto, as tendências e dimensões do pensamento curricular nos países de referência da OCDE.

Assim, as oito unidades, a seguir, contextualiza a educação no Brasil durante o período Colonial sob a égide dos Jesuítas e do Marquês de Pombal; no período Imperial; na Primeira República brasileira; na educação populista também conhecida como *Era Vargas*; a educação democrática no período pós-guerra, no período Militar até a Nova República e por fim a educação no período de transição democrática até os dias atuais.

1.1.1 A educação no Brasil Colônia: Os Jesuítas (1500-1759)

As primeiras práticas de educação ocorridas no Brasil Colonial, tiveram início em 1500, com a vinda de padres Jesuítas, oriundos da Companhia de Jesus, que desenvolviam suas atividades missionárias calcadas em duas vertentes: a pregação da fé católica e o trabalho educativo.

Azevedo (1964) nos lembra que, uma das primeiras iniciativas escolares dos Jesuítas foi à criação das escolas de ler e escrever, onde também ensinavam a Gramática Latina. Entretanto, os jovens que não se destacavam na aprendizagem da Gramática Latina eram encaminhados ao “ensino profissional agrícola ou manufactureiro”

(Zotti, 2004, p. 18). Este era norteado pelas diretrizes do Ratio Studiorum, que tinha como concepção para o ensino secundário, um plano de estudos de forma:

(...) diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (Ribeiro, 1998, p. 22)

Nesse sentido, “o Ratio Studiorum, foi adaptado para atender as necessidades, especificidades e diversidades encontradas na Colônia” (Neto e Maciel, 2008, p. 182). Tais como a formação dos padres para as atividades missionárias; a formação dos cidadãos para assumirem os quadros da gestão dos empreendimentos coloniais e do próprio estado, entre eles: os oficiais de justiça, da Fazenda e da Administração, e, ainda, a educação das crianças e jovens da classe burguesa (Cunha, 1997).

1.1.2 A educação no Brasil: Período Pombalino (1759-1808)

Com a desarticulação do ensino jesuítico no Brasil em face da expulsão da Companhia pelo Marquês de Pombal, iniciou-se a primeira reforma do ensino, que a título de experimento, tinha como meta, levar a educação para o controle do Estado, secularizá-la e uniformizar o currículo. Entretanto, a “descontinuidade, improvisação, amadorismo e falta absoluta de senso pedagógico caracterizaram muito da empreitada de Pombal”, levaram a conservação de algumas características do modelo de ensino secundário já aplicado anteriormente (Moura, 2000, p.71).

Segundo o mesmo autor, a mudança teve um caráter mais formal e político do que pedagógico. E mesmo assim conseguiu cumprir o objetivo de formar as elites de jovens brasileiros com uma concepção educacional européia de mundo colonizador para atender as necessidades da sociedade aristocrata.

1.1.3 A educação no Brasil Império (1822-1889)

Com a Independência do Brasil em 1822, o ensino secundário, com poucas alterações, continuou com a função de preparar a elite local para o acesso aos níveis superiores e atender os anseios dos grupos dominantes (Trindade e Trindade, 2013). Os cursos superiores implantados foram: Academia de Marinha, em 1808; Academia Real Militar, em 1810; Cursos de Anatomia e Cirurgia, em 1808; Laboratório de Química, em 1812; Curso de Agricultura, em 1814; Escola Real de Ciências Artes e Ofícios, em 1816, entre outros.

De acordo com Trindade e Trindade (2013) o ensino manteve-se como fiel guardião dos interesses e necessidades daquela época. Por isso, a exigência não recaía sobre uma formação de qualidade, mas sim que fosse o mais breve possível para habilitar os jovens para os exames preparatórios das faculdades.

Kuenzer (2000) nos relata que a segunda metade do Império foi marcada pela criação de escolas normais para a formação de professoras primárias, atribuindo-lhes o princípio da terminalidade, ou seja, não possibilitava a frequência aos cursos superiores dos que se formavam nessa modalidade de ensino.

Outro fato importante neste período, segundo a mesma autora, foi a criação do Ato adicional, mediante a Lei Nº.16, de 12 de agosto de 1827, que conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios, cabendo à Corte a competência do ensino médio e superior, enquanto a educação popular constituía atribuição das províncias e excluindo de sua competência a criação de cursos superiores de Medicina, Jurídico e Academias, que deveriam ser instituídos por Leis Federais.

1.1.4 A educação no Brasil Republicano (1889-1930)

Este período foi inicialmente marcado pelas orientações da Constituição de 1891, principalmente no que tinha a ver com a efetivação da descentralização do ensino

proposta pelo Ato Adicional de 1834, o qual reforçava a distância entre a educação para a classe dominante, concretizada nos níveis secundário e superior, e para o povo, restrita à educação primária e profissional (Trindade e Trindade, 2013).

Assim a Reforma de Benjamin Constant, seguindo a orientação expressa na referida Constituição, visava à liberdade de ensino, sua laicidade e gratuidade, bem como a co-educação de gênero. Por outro lado a escola primária organizou-se em duas categorias: a de primeiro grau para crianças de 7 a 13 anos e de segundo grau para as de 13 a 15 anos. O secundário passou a ter sete anos de duração.

É ainda Trindade e Trindade (2013), a falar-nos, que uma das intenções da reforma era possibilitar que todos os níveis de ensino se ocupassem da formação, e não apenas de preparação dos alunos. A outra era estruturar a formação científica substituindo a tradição humanista clássica que vigorava no país, há mais de 300 anos pelos moldes positivistas, através da introdução de disciplinas matemática, física, astronomia, biologia, química e sociologia.

Nas referidas alterações não foram efetivadas, pois o que ocorreu foi apenas um acréscimo das matérias científicas às tradicionais sem se conseguir implantar um ensino secundário adequado.

No entanto, foi somente com a revolução de 1930, liderada pelo então Presidente Getúlio Vargas, que ocorreram os novos impulsos para a educação. Tais como a criação do Ministério da Educação e da Saúde, comandado pelo ministro Francisco Campos, a implementação do estatuto das universidades no Brasil, através do Decreto 19.851/1931, e a proposta de reforma do ensino secundário, através do Decreto 19.890/1931, consolidada posteriormente pelo Decreto 21.241/1932 (Romanelli, 2012).

Nos relatos de Romanelli (2012) foi possível identificar o que afirmou Campos (1931) afirmou nesta época:

a finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as soluções adequadas. (p. 3)

Tal configuração da organicidade do ensino secundário estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e um complementar de dois anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola de ensino superior, e o segundo em determinadas escolas (Romanelli, 2012).

A respeito do ensino secundário, Filho (2005) esclarece que desde a sua concepção, organização e implantação nas escolas, continuou contrariando as expectativas da sociedade daquela época, pois devido a sua intenção preparatória para o curso superior, acabava por favorecer um modelo de ensino voltado para o serviço de uma elite intelectual, que se pretendia formar.

Desse modo, os conflitos políticos vivenciados pelos governantes e trabalhadores urbanos, remetia por si só, a uma nova reforma, como veremos nos próximos itens.

1.1.5 A educação populista no Brasil na *Era Vargas* (1930-1947)

Na sequência dos acontecimentos, o que se nota, na Reforma de Francisco Campos, é que ela, com o traçar de novas diretrizes e, sobretudo, ao dar a organização, ao ensino, do ponto de vista geral, inexistentes até então, inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sociopolítica também nova (Romanelli, 2012).

Segundo a mesma autora, essa realidade, no entanto, também denunciava a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária,

no que tinha a ver com o controle e expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras. A sociedade então passou a contar com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas da nova burguesia, e de outro contavam também, com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções.

Vale ressaltar que as lutas ideológicas travadas nesse período não se revestiam apenas de caráter religioso estava também imbuído de aspectos econômicos e políticos. Estes se tornaram os fatores determinantes para dar origem ao “Manifesto”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do Movimento de “renovação educacional” (Romanelli, 2012, p. 147).

1.1.6 A educação no Brasil no período democrático do pós-guerra (1945-1964)

Com os princípios liberais da Constituição de 1946, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt (1946-1950), nomeou uma comissão para elaborar o anteprojeto da educação nacional, presidida pelo educador Lourenço Filho, que designou três subcomissões para proporem, respectivamente, as diretrizes relativas ao ensino primário, médio e superior. Começava, então, o início de uma nova fase em torno da realização de estudos para propor um anteprojeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, após uma larga caminhada de 21 anos de debates, discussões e embates foi promulgado o primeiro documento que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mediante a Lei N^o.4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Nesse sentido, Romanelli (2012) explica que as posições tomadas, em face da promulgação da lei, foram as mais variadas,

indo desde o otimismo exagerado de alguns que a tacharam até de [carta de libertação da educação nacional], passando pela atitude de reserva de outros, até do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela. (p.185)

Assim, as conexões da referida Lei com o contexto geral daquela época acabaram por funcionar em duas vertentes. Se por um lado, em alguns casos, impedia que ela funcionasse no sentido de promover a mudança, em outro, não impedia que a realidade, evoluindo por força de leis naturais e sociais mais fortes, acabava tornando-a inoperante (Romanelli, 2012).

Neste contexto, e na sequência dos debates e das pressões de alguns segmentos da sociedade, fez com que a realidade acabasse por superá-la. Foi então que, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgiram, desta vez, inseridas no cenário político de domínio militar.

1.1.7 A educação no Brasil do período Militar até a Nova República (1964-1985)

O golpe militar de 1964 foi determinante para as mudanças nas políticas de ensino, pois os movimentos progressistas foram interrompidos e a partir desse mesmo ano foram constituídas as comissões para estudar e propor soluções para os problemas relativos à crise que tinha se instalado no momento de transição.

Neste período foram assinados vários acordos com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o que submeteu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos, com vistas a uma política capitalista, cuja implementação e implantação foi mediada por um pacto entre a tecnoburocracia militar, a burguesia brasileira civil e as empresas multinacionais direcionadas para o barateamento da força de trabalho resultando na elaboração do anteprojeto da Lei N°. 5.540/68 e posteriormente promulgada como a Lei N°. 5.692/71. (Romanelli, 2012).

Vale ressaltar que, a referida Lei, alterou os dispositivos legais do Ensino Médio, e teve como objetivo transformar esse nível de ensino em cursos de caráter profissionalizante, imbuídos dos princípios de continuidade e terminalidade de estudos. Tal como preconizava:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Art. 1º, Lei nº. 5.692/71).

Considera-se que esta Lei foi imposta de modo intempestivo e autoritário, provocando um caos na educação brasileira, em especial no ensino de 2º grau. Por este motivo, para minimizar os desacertos educativos instalados no âmbito educacional, foi instituída a Lei Nº. 7.044/82, que revogou a profissionalização obrigatória e facultou aos sistemas de ensino a adoção da profissionalização compulsória e o retorno ao ensino propedêutico.

Portanto, em atenção ao exposto e principalmente a entrada da ajuda internacional que o Brasil teve, através da orientação dos Organismos Internacionais, julgamos necessário a introdução de uma unidade posterior, a respeito do significado dessa influência na educação brasileira e principalmente na reorganização do ensino.

Nesse pormenor, pretendemos no próximo ponto apresentar a evolução dessas transformações, como também, dar sequência com a descrição da estrutura e funcionamento do Ensino Médio.

1.1.8 A educação no período de Redemocratização (a partir de 1985)

Este período foi marcado pelo novo regime democrático no Brasil e pela oficialização da designada “Constituição Cidadã”, de 1988. Tal oficialização levou a mudanças na legislação educacional que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970, ou seja, foi aprovada em 1996 pelos poderes legislativo e executivo, com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, a nova LDBEN Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Podemos dizer que as referidas Leis significam os pilares para o Ensino Médio brasileiro, principalmente pelo que trata o art. 4º da LDBEN Nº. 9.394/96, a respeito da

“garantia da educação escolar pública mediante a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, e do que dispõe o art. 206, incisos I a IV da Constituição Federal “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família (...) O ensino, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público.”

Entretanto, Alves (2002), nos explica que, a LDBEN Nº. 9.394/96 apesar de ter sido um marco simbólico da política neoliberal implementada no Brasil no governo Fernando Henrique iniciada em 1994, permanece ambígua, porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento. Daí a concordarmos com Demo (2002) ao reafirma este posicionamento, pontuando que a LDBEN, paradoxalmente, preserva “ranços” em referência a dicotomia entre a teoria e a prática na esfera da educação.

Nesse sentido, o governo vem tentando melhorar os referidos índices com reformas, políticas de inclusão e medidas de leis complementares, como a Emenda Constitucional Nº. 59, de 11 de novembro de 2009 que assegura a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 a 17anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Por seu lado o Plano Nacional de educação (PNE) para 2011-2020, instituído através do Decreto Nº. 8.530, um conjunto de metas que para o Ensino Médio destacam-se as seguintes:

- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária;
- Duplicar as matrículas da Educação profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

A preocupação do sistema de ensino brasileiro em melhorar esses índices prende-se ao fato de que nos últimos anos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE em 2011 indicou que, embora cerca de 80% dos jovens de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola, apenas 52,25% estão no Ensino Médio, faixa etária apropriada para esta etapa de ensino. Segundo dados da referida Pesquisa,

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

muitos abandonaram a escola, 15,1% não estudam e 25,5% ainda permanecem no Ensino Fundamental.

No gráfico 1, abaixo, podemos observar a taxa de matrícula líquida no Ensino Médio no Brasil:

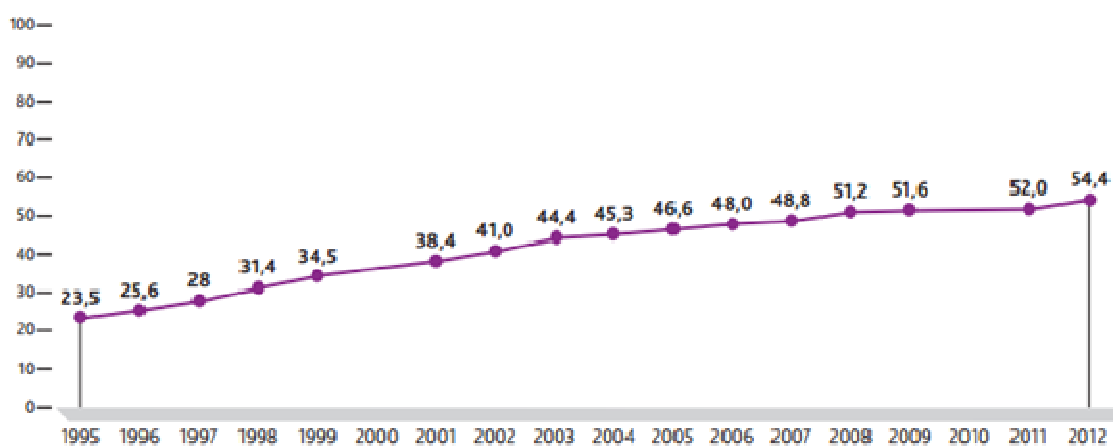


Gráfico 1- Taxa de matrícula líquida no Ensino Médio no Brasil 1995-2012.

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

Com base nos dados da mesma pesquisa é possível verificar, no quadro 1, abaixo, a localização e situação educacional desses mesmos jovens por etapa de ensino, como segue:

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Quadro 1- Localização e situação educacional dos jovens por etapa de ensino no Brasil 2007-2009/2012
 Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

	População	%
Ensino Fundamental	2.463.422	23,6
Ensino Médio	5.666.706	54,4
Alfabetização de jovens e adultos	11.677	0,1
Educação de Jovens e Adultos – Fundamental	147.676	1,4
Educação de Jovens e Adultos – Médio	20.356	0,2
Ensino Superior	149.187	1,4
Pré-vestibular	19.215	0,2
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.578.562	15,2
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	361.169	3,5
Total	10.417.970	100

Outro aspecto que nos chama atenção é o fato de um percentual relativamente baixo dos jovens conseguirem concluir esta etapa de ensino na idade correta, ou mesmo com um pequeno atraso, aos 19 anos. Este fato é uma resultante de um currículo sobrecarregado, que nem abre perspectivas profissionais nem prepara para o vestibular (Anuário brasileiro da educação básica, 2013).

No quadro 2, abaixo, podemos identificar o percentual de jovens com 19 anos concluintes do Ensino Médio no Brasil, como segue:

Quadro 2- Percentual de jovens com 19 anos concluintes do Ensino Médio no Brasil 2001 a 2009/ 2011 e 2012
 Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Brasil	32,0	34,5	36,3	37,9	39,6	43,8	44,6	47,1	50,2	51,1	51,8

A LDBEN é também, a que estabelece a finalidade da educação no Brasil, como esta deve estar organizada, quais são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de (1988), como veremos a seguir.

1.2 A estrutura curricular e o funcionamento do Ensino Médio brasileiro

Tendo em conta o que dispõe a CF/88 e a atual LDBEN N°. 9.394/96, a respeito da autonomia que cada estado, município e união podem formar e gerir o seu próprio sistema de ensino podendo garantir que isto resultaria na totalização de aproximadamente 5.598 sistemas entre (estados, municípios, privado e união), ou seja, mais de 27 estados e a união. Entretanto, a necessidade de administrar o acompanhamento da educação no país, fez com que na prática exista atualmente apenas o Sistema Federal de ensino mais 26 sistemas estaduais (nos quais se inserem os municípios). No gráfico 2, abaixo, estabelecimento por dependência administrativa-2012, podemos observar o percentual dos referidos sistemas de ensino, em que o destaque esta para as escolas estaduais seguidamente pelas escolas privadas.

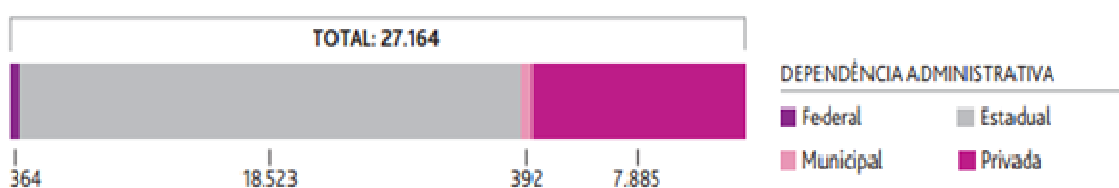


Gráfico 2- Estabelecimento por dependência administrativa-2011.

Fonte: <http://www.ibge.gov.br>

A esfera federal é responsável por administrar as instituições componentes do Sistema Federal de ensino, além de exercer uma função redistributiva e supletiva, de forma a garantir uma distribuição justa de oportunidades de ensino em todo país, bem

como a garantia de índices mínimos de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos estados e municípios descritos nas atribuições seguintes:

- a) a elaboração do Plano Nacional de Educação, a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e as instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;
- b) prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios;
- c) estabelecer competências e diretrizes para a educação básica;
- d) cuidar das informações sobre o andamento da educação nacional e disseminá-las, baixar normas sobre cursos de graduação e pós-graduação, avaliar e credenciar as instituições de ensino superior.

Aos governos estaduais, municipais e do distrito federal cabe, segundo a LDBEN Nº. 9.394/96, a atuação nos ensinos fundamental e Médio. Esta divisão tem evoluído na prática para a atuação da esfera estadual ao nível do Ensino Médio e das Prefeituras ao nível do ensino fundamental e infantil. Estas esferas de governo atuam também de forma subsidiária no ensino superior, através das universidades estaduais e municipais, que compõem os sistemas estaduais de ensino.

O Sistema de Ensino está organizado pelos órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, é o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

Cada instituição de ensino pode, de maneira democrática, definir suas próprias normas de gestão, visto que cada uma tem suas peculiaridades, levando em conta a região. Essas normas devem também submeter-se aos órgãos citados anteriormente, sem interferir em suas decisões e ordens de organização e estrutura do sistema de ensino.

Portanto com base na regulação Constitucional, o perfil estrutural do atual sistema educativo brasileiro divide-se em diversos níveis de escolaridade e ensino, conforme se pode verificar abaixo na figura 3.

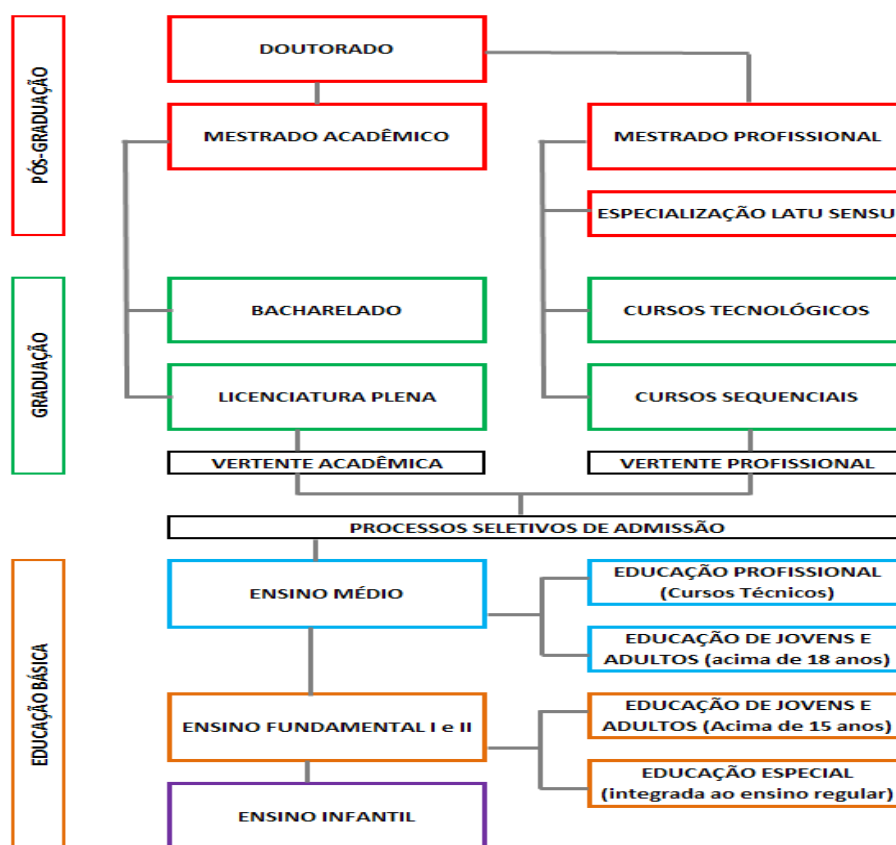


Figura 3: Organização e estrutura da educação brasileira
Fonte: www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf

1.2.1 A estrutura curricular do ensino secundário entre o período de 1942 a 1971

A breve análise da trajetória histórica do Ensino Médio abordada inicialmente neste capítulo, juntamente com os fatores e influências que implicam nas diversas interpretações que definem o avanço educacional, acima referenciado, permitem-nos

apresentar nestas três subunidades, algumas características curriculares que compõem o perfil do referido ensino em cada período educacional.

Antes de apresentarmos as informações sobre esse período da história, ajustemos que, a análise sobre a estruturação desse nível de ensino será realizada no, Item 1.2.3 deste capítulo, e por isto, como exceção aos demais itens deste, faremos uma breve introdução apenas as finalidades e objetivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada mediante o Decreto-lei 4.244/42 que consolidou as iniciativas educacionais a respeito do ensino secundário nesse período histórico.

Segundo Romalelli (2012) essa foi uma reforma que organizou o ensino, ao estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos: fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior.

A lei estabelecia, em seu artigo 1º, como finalidades do ensino secundário:

- 1) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário a personalidade integral dos adolescentes;
- 2) Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística;
- 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

É ainda Romanelli (2012), a nos dizer que o texto da lei, determinava que o ensino secundário deveria:

- a) proporcionar cultura geral e humanística;
- b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo fascista;
- c) proporcionar condições para ingresso no curso superior;
- d) possibilitar a formação de lideranças.

De acordo com essas finalidades e objetivos, a percepção teórica de vários autores, a exemplo de Kuenzer (2000); Martins (2000); Nascimento (2007); Romanelli

(2012), este ensino foi visto como “classista”, e de “ramo nobre”. Já outros autores, como Domingues (2000); Frigotto (2009); Moehlecke (2012); Nunes (2002); e Zibas (2005) alertam para alguns problemas preocupantes que estão comprometendo na prática, o êxito efetivo do Ensino Médio brasileiro.

Na verdade são críticas recorrentes realizadas ultimamente sobre as contradições registradas na implementação das reformas educacional brasileira que no decorrer dos próximos capítulos poderemos constatar.

1.2.2 A estrutura curricular do ensino de 2º Grau na LDBEN entre o período de 1971 a 1996

A evolução do modelo político e econômico desta época ficou marcada como “recuperação econômica”, na qual o governo se encarregou de captar recursos externamente para aplicá-los na recuperação do nível de investimentos públicos definida como “retomada da expansão”, onde se vislumbrou um acentuado desenvolvimento no setor industrial (Romanelli, 2012).

Nesse contexto as idéias de alterar definitivamente a organização e o direcionamento do ensino secundário começaram a se estruturar e na esteira da modernização foi promulgada a Lei N°. 5.692/71, que tinha por objetivo reformular o ensino de 1º e 2º graus.

Com o advento dessa nova reforma, os currículos do ensino de 1º e 2º graus passaram a “ter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender as necessidades e possibilidades concretas às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (art. N°. 4, LDBEN 5.692/71). E assim deixaram de existir os dois ciclos do ensino secundário, bem como as subdivisões dos cursos clássicos, científico e normal, o que levou a uma reorganização geral das grades e modalidades do ensino secundário.

Conforme determinava a nova lei, o ensino de 1º grau passou a contemplar da 1ª a 8ª séries, abrangendo o que era o anterior ensino primário e ginásial e transformou o curso colegial, no que se passou a conhecer como 2º grau.

Nesta Lei, era determinado que o Conselho Federal de Educação elege-se as disciplinas do núcleo comum, definindo seus objetivos e sua amplitude, permitindo também que os Conselhos Estaduais de Educação, definissem a parte diversificada dos currículos, no âmbito do sistema que geriam.

A Lei determinava que “§ 2º ensino de 1º e 2º graus davam especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (LDBEN, N.º. 5.692/71). E ordenava-se a estrutura das disciplinas em três agrupamentos principais o Núcleo Comum (definido pelo Conselho Federal de Educação), a Parte Diversificada e as Atividades Complementares (definidas pelos Conselhos Estaduais de Educação).

Existia também por força da Lei, a concentração das disciplinas em Núcleos por área:

- Comunicação e Expressão, que englobava as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa;
- Estudos Sociais, que englobava as disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira;
- Ciências, que englobava as disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

Com base nestes conceitos os Cursos de 2º Grau, com áreas de concentração voltadas a habilitação profissional, eram os chamados cursos CB (2º Grau-Básico), CH (2º Grau- Ciências Humanas), CE (2º Grau – Ciências Exatas) e CBI (2º Grau Ciências Biológicas), que tinham mudanças na estruturação das disciplinas, mas que mantinham ainda um caráter direcionador para as carreiras a serem optadas pelos alunos, apesar de já serem as mudanças e os direcionamentos menos expressivos do que na organização do antigo curso colegial.

Conforme se pode verificar na, Grade Curricular do 2º grau por Modalidade - Carga horária, em anexo, qual as diferenças entre as Disciplinas ministradas na grade de

cada modalidade do ensino do 2º Grau, eram muito menos perceptíveis do que as verificadas no ensino secundário, quando da época dos cursos colegiais.

Percebe-se também que o dispositivo legal, que determinava o núcleo comum de disciplinas, acabou praticamente por nivelar todas as modalidades do ensino em nível de 2º Grau, praticamente a uma grade comum, que com leves variações nas cargas horárias acabaram dando ensejo ao final dos anos 80, início dos anos 90, a eliminação destas vertentes de especialização herdadas do modelo anterior a LDB de 1971, tornando por usuais apenas o que era o curso básico como sendo o curso de 2º Grau comum em sua plenitude, passando a inexistir qualquer diferenciação na sua composição curricular na prática.

Convém ressaltar, que neste período, devido ao acréscimo das camadas mais desfavorecidas ao ensino de 2º grau, verificou-se uma gradual expansão na demanda pelos cursos superiores, numa razão absolutamente desproporcional ao crescimento no número de vagas oferecidas pelas universidades públicas, o que causou de final dos anos 70 até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, uma verdadeira explosão no número de faculdades privadas, que surgiram para, em muitos casos, com a chancela do governo, para atender a demanda reprimida no ensino superior.

Por conta da impossibilidade de expansão do ensino superior público e gratuito, acrescido ao baixo nível de qualidade da educação de 2º Grau pública, voltaram a acontecer, até por razões similares, o ciclo que se deu nos anos 20 do século XX, onde as escolas abandonaram seu caráter formativo e passaram a adotar um caráter preparatório, ao exame de admissão ao ensino superior, conhecido como vestibular, ou seja, distorcendo exatamente como no passado o caráter original de formação do cidadão através do Ensino de nível Médio, em favor de seu acesso ao nível superior.

Ainda pior fica o resultado destas considerações, quando compreendendo que as classes favorecidas têm condições de prover lacunas deixadas pelas sucessivas modificações no conteúdo das grades oficiais do Ensino Médio e pela própria

degradação da qualidade do ensino de 2º Grau público, podem, portanto estas camadas mais favorecidas, proverem uma especialização a seus filhos, que anteriormente se encontrava no ensino colegial, de forma a garantir-lhes o ingresso no ensino superior público, tornando assim o ensino superior público e gratuito praticamente inatingível a maioria destes menos abastados que não possam ter acesso à especialização necessária a esta admissão.

1.2.3 A estrutura curricular do Ensino Médio pós LDBEN de 1996

Tal como afirmam Lopes (2004), e Koepsel (2003), os problemas nas mudanças curriculares nasceram num contexto de reorganização política, econômica e social do país, pois em estudos sobre as justificativas para as mudanças da legislação educacional e alteração da estrutura e funcionamento do Ensino Médio no Brasil evidencia as ligações das práticas curriculares e suas finalidades, com as ações negadas e/ ou criticadas como desatualizadas que estas relações implicam.

Segundo as mesmas autoras, quatro são os fatores configuradores da reforma curricular, que começaram a se estabelecer a partir da década de sessenta, em meio às perspectivas e transformações advindas com regime militar: As questões políticas, ideológicas, históricas, e técnico. Estas implícitas efetivamente com a implementação da nova LDBEN N°. 9.394/96.

Com a referida legislação uma nova nomenclatura para o outrora ensino colegial e secundário e até então 2º grau, foi estabelecida, passando este, a se chamar Ensino Médio, e compreendia a última parte do ensino fundamental.

Atentando nas várias interpretações que interferem e definem as orientações do Ensino Médio a partir da atual legislação educacional Lopes (2004) considera que a reforma curricular é um problema de *política cultural*, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. Por outro lado, uma proposta curricular acaba por legitimar essas ideias, transformando-as

em práticas curriculares instituídas a partir de um discurso adequado ao que será implantado com vistas à constituição de “distintas identidades pedagógicas”, consideradas como necessárias na construção do projeto político pedagógico da escola (Lopes, 2004, p.110).

É também, um problema de *política ideológica*, no sentido de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído respectivamente para a escola, através de ações externas e práticas institucionais cotidianas. É, por consecutivo, um processo *histórico*, por não envolver apenas aos documentos escritos, mas incluir o planejamento de ações, vivenciadas e reconstruídas, a qual se pretende romper e implementar em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

Segundo a mesma autora, toda a política curricular envolve discursos *técnicos, científico e epistemológico*, como de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade vinculada às exigências para o financiamento através do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), um dos principais financiadores da reforma em países subdesenvolvidos, neste caso, o Brasil. Tal pensamento, é capaz de produzir comunidades científicas e epistêmicas, no sentido de envolverem intelectuais e técnicos em congressos, produzindo livros e dando consultorias com apoio ou não de agências multilaterais - que garantem a circulação de ideias e ou de supostas soluções para as problemáticas educacionais (Lopes, 2004). Tal convergência implica a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo a ser inserido no mundo globalizado e submisso da educação do mundo produtivo.

É nesta ótica que o atual modelo de Ensino Médio se encontra reestruturado. Este, baseado nas DCNEM, como alicerce fundamental capaz de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos baseados na LDBEN (Resolução CEB/CNE N.º. 3, 2012).

Contudo, para melhor compreensão, no esquema abaixo, apresentado na figura 4- Esquema conceptual dos períodos de reformas do Ensino Médio, procuramos

apresentar resumidamente as características do Ensino Médio conforme os vários períodos de reforma como acima referenciados.

Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração	Lei 9.394/96	Duração
• Ensino Primário	4 anos	• Ensino de Primeiro Grau	8 anos	• Educação Básica:	
• Ciclo Ginásial do Ensino Médio	4 anos	• Ensino de Segundo Grau	3 a 4 anos	-Educação Infantil	variável
• Ciclo Colegial do Ensino Médio	3 anos	• Ensino Superior	variável	-Educação Fundamental	8 anos
• Ensino Superior	variável			-Ensino Médio	3 anos
				• Educação Superior	variável
OBS.:		OBS.:		OBS.:	
a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão.		a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão.		a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois: Educação Básica e Educação Superior.	
b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.		b) A duração normal do 2º grau era de 3 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante.		b) A Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial são modalidades de educação.	

Figura 4: Esquema conceptual dos períodos de reformas do Ensino Médio.

1.3 Configurações do currículo no contexto educacional brasileiro

As configurações do currículo no Brasil definiram-se a partir das influências teóricas de autores de diversos países como os intelectuais Pierre Bordieu, Louis Althusser e Jean-Claude Forquin, na França; Michael Young e Brasil Bernstein, na Inglaterra; Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren, nos Estados Unidos; José Gimeno Sacristán, na Espanha; António Nóvoa e Boaventura de Sousa Santos, em Portugal; e Paulo Freire, no Brasil. Influências estas que, somadas aos aspectos econômicos, e culturais tornam-se divergentes na hora de interligar os elementos preponderantes ao desenvolvimento curricular, o que se configura ao paradoxo das “graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade no contexto brasileiro” (Martins, 2000, p.76). Como podemos destacar:

- O desequilíbrio do currículo, ao excluir conteúdos básicos das disciplinas e privilegiar os aspectos temáticos em detrimento de outras dimensões previstas nas tendências emergentes, como a introdução de alguns destes temas (ecologia, sexualidade, direitos humanos, entre outros.) aos já existentes sobrecarregando ainda mais os programas disciplinares (Busques et.al., 1994).
- A falta de atenção aos interesses dos alunos, já que ao privilegiar uma estrutura de ensino que tende a universalizar a educação, e uma metodologia de ensino pautada nos estilos e ritmos do conhecimento popular, sem que haja a preocupação em direcionar e preparar o aluno para a profissionalização e para o prosseguimento de seus estudos. Com isto a educação transforma-se “passa a ser incompreensível, produzindo uma desmotivação generalizada em grandes camadas de alunos” (Bernstein, 1988, p.77).
- A falta de otimização dos recursos educacionais para o desenvolvimento das políticas do sistema educacional nas escolas.

As concepções acima têm fundamentos diversos, como podemos verificar na contextualização dos aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais apresentados nos próximos itens.

1.3.1 Os aspectos históricos e políticos do currículo no Brasil

As configurações do pensamento curricular no Brasil iniciaram-se na década de 20 e foram materializadas até 1980 com base na transferência instrumental de teorias americanas de viés funcionalista (Lopes e Macedo, 2002). As referidas autoras explicam que a partir de 1980, com o início da redemocratização do Brasil os questionamentos curriculares de tendências marxistas, gramscistas, a pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido idealizada pelo teórico Paulo Freire, ganharam força e destaque no cenário educacional. Tendências estas que passaram a conviver com a influência de pesquisas ligadas à nova Sociologia da educação Inglesa de Apple e Giroux, subsidiados por pesquisadores brasileiros que buscavam novas concepções teóricas. Assim, a década de 1990 ficou marcada pela “superação das

tendências psicologizantes [teoria de aprendizagem] para a valorização das sociológicas [currículo como espaço de relações de poder]” (Lopes e Macedo, 2002, p.1).

São ainda as mesmas autoras a revelar que, no final da primeira metade da década de 90 os debates sobre currículo passaram a incorporar enfoques pós-modernos e pós - estruturalistas com as concepções de teóricos como: Foucault, Deleuze, Guatari, Derrida e Morin. Concepções estas que, passaram a conviver nos dias de hoje com as com as vertentes funcionalistas e com as orientações marxistas descritas por Carvalho (2011, 2012); e Azevedo (2013), com as seguintes características:

- jovens burros, impulsivos e violentos, por conta da inversão radical de valores;
- processo educacional crescente de imbecilização desde a infância, através dos métodos de ensino, com limite de consciência nos sujeitos, a exemplo: às pessoas não sabem escrever e não sabem que não sabem escrever, ou ainda o ensino da gramática com o objetivo apenas de “comunicar”; e quando o aluno supostamente “fala errado”, a justificativa é que, ele não está usando a “norma culta”, ou seja, é alenta e gradual imbecilização de uma nação;
- sociedade insegura, com uma necessidade exagerada de apoio e complexo de inferioridade intelectual;
- O Brasil se destacando como campeão em ignorância, conforme se pode observar nos dados estatísticos dos testes internacionais, as escolas estão no nível das escolas da Zâmbia;
- O Brasil se destacando como campeão em índices de assassinato em comparação a Rússia, fato que também atesta a atuação dos narcotraficantes e a falta de moral cristã;
- O Brasil se destacando em índices de adolescentes e menores que perdem a virgindade mais cedo, tem sexo desregrado e gravidez na adolescência. (Carvalho, 2011, 2012); e (Azevedo, 2013)

Carvalho (2011) alerta que, em detrimento da política brasileira, as problemáticas que envolvem as mudanças históricas e sociais não estão sendo expressas, ou seja, não há instrumentos linguísticos atualmente que, possam contribuir

para com a análise desses fatos, e as pessoas que se dispõem a este tipo de trabalho são discriminadas.

Isto nos faz refletir sobre a grande diferença na educação das pessoas de 50 a 60 anos em comparação a geração atual, em que os modelos de ensino foram completamente modificados a partir da década de 1970, ou seja, nos estudos clássicos e para uma minoria se podiam obter melhores resultados, ao contrário do que se percebe atualmente com a universalização do ensino.

É possível compreendermos que, na década de 1970, o país estava em plena expansão econômica, e por isso necessitava expandir a educação com a mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho (Romanelli, 2012). Por outro lado, foi uma mudança com interferências teóricas e ideológicas que acabaram infringindo nas referidas intenções.

Pode-se afirmar que foi nesse momento político, econômico, e histórico que, as idéias de Karl Marx (1818-1883), associada ao pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937), foram difundidas no Brasil. Isso implicou usar como canal a educação e cultura na concepção do processo ensino aprendizagem e nas relações sociais. Como sublinha Azevedo (2013), esta era a melhor forma encontrada para dominar a sociedade e implantar o regime socialista.

Na verdade, o referido autor alerta que, esta é a atual corrente vitoriosa no Brasil, ou seja, um sistema ante intelectual, que não quer que o sujeito aprenda nada, que não estude nada e se for para estudar tem que ser o que eles querem e como eles querem. Acreditamos que, isto tem a ver com o tratamento pouco responsável dado a educação escolar, nomeadamente, à questão curricular que por força da lei esta sendo tratado como “repositório de todo tipo de demanda”, como se fosse a “tábua de salvação para todas as mazelas do país” (Bárbara, 2014, p.1). Como se pode identificar, a exemplo, a recém Lei Nº. 13.006/14 que transforma a exibição de filmes nacionais em componente curricular assim como as demais disciplinas da educação básica. Esta terá

lugar de pelo menos duas horas mensais na projeção das obras, e ainda será integrada na proposta pedagógica da escola.

Tendo em contas que a temática preponderante dos filmes nacionais refere-se aos anos da ditadura militar, da II Guerra Mundial, e os mais recente referentes à política da década de 90 e do início dos anos 2000, a exemplo: *Pra frente Brasil, Rádio Auriverde O que é isso, companheiro? Lamarca, Lula o filho do Brasil*. A escola não terá outra alternativa, se não a de lançar mão dos mesmos para trabalhar. Neste nível de discussão perguntamos: Que tipo de ideologização será discutida com os alunos após a apresentação do filme?

Outro alvo de questionamentos são os temas que a legislação educacional determina que sejam trabalhados no currículo escolar como: a pluralidade cultural, diversidade, e cidadania. O problema decorre devido ao “inchaço” do currículo com atividades relacionadas aos referidos temas, e a inclusão dos mesmos nas disciplinas que deixam de trabalhar com metodologias específicas para incluir a dinamização dos referidos temas. Isso tudo numa “carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar” (art. 24, seção I da LDBEN de 1996).

Com intervenções políticas e orientações teóricas tão diversas, muitos pesquisadores, e autores passaram a questionar a conceituação e as finalidades do currículo. E para contribuir com essa leitura Goodson (1994), alerta para o caráter multifacetado do currículo que é construído e (re) negociado a diferentes níveis e em diversas arenas como uma proposta resultante de vários acordos, relações, interesses, intercâmbios entre os atores educativos. Lopes e Macedo (2002) definem o currículo como um campo intelectual no qual intervêm diferentes atores sociais que legitimam concepções epistemológicas e sócio político. Concepções estas que influenciam a seleção de disciplinas, conteúdos e métodos educacionais. Pacheco (2012); Pacheco e Seabra (2013) destacam, nesse sentido, que as atuais concepções do currículo denominadas como pós – estruturalistas, somadas as concepções políticas, acima

referenciadas, tem trazido infinitas multiplicidades, naquilo que o sujeito é e pode ser, em termos da sua singularidade, e subjetividade, e ainda, tem conduzido a uma fragmentação dos estudos curriculares mantendo bem presente a sua crise identitária.

Segundo Kuenzer (2010) essa crise precisa superar vários desafios, que vem se agravando com a universalização do ensino, tais como:

- Elevar o investimento educacional;
- Desenvolver um currículo articulado aos cursos técnicos profissionalizantes;
- Ter um quadro funcional satisfatório de professores e especialistas educacionais qualificados e bem pagos;
- Ofertar escolas com espaço físico adequado e em quantidade aceitável para atender a demanda educacional;
- Obter material didático adequado e suficiente para atender os alunos em todos os horários de ensino;
- Ofertar o ensino integral aos alunos com atividades educacionais específica em sala de aula visando o reforço e aquisição de novos conhecimentos aos alunos;
- Revisar os conteúdos programáticos e metodologias aplicadas em sala de aula, tencionando o aprimoramento e a qualidade do ensino;
- Implementar avaliações internas e externas nas escolas, em que seja, avaliada as dimensões: ensino aprendizagem e rendimento escolar dos alunos, trabalho do professor, a gestão, e a estrutura física e pedagógica da escola. (p. 864)

Com todas as condições postas, espera-se que os jovens possam ter direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes (Pinto, Amaral e Castro (2011).

1.3.2 Os aspectos econômicos

Este aspecto trata da análise dos acontecimentos que marcaram os rumos das políticas econômicas e educacionais no Brasil a partir do fortalecimento da ascensão do movimento operário no período de 1917 a 1920, com a perspectiva da construção de

uma nova estrutura de sociedade baseada às idéias comunistas advindas do resultado das lutas após a Revolução Russa de (1917). Tal situação foi repreendida pelo governo com a alegação de controle de lideranças estrangeiras radicais infiltradas no movimento para iludir os trabalhadores nacionais (Leal, 2012).

De acordo com o mesmo autor, foi neste mesmo período que ocorreu a expansão do anarquismo, com as propostas de supressão do estado e de todas as formas repressão relacionadas aos trabalhadores, num tempo em que governo e patrões eram vistos pelos anarquistas como inimigos a serem combatidos a todo custo.

Assim, a partir de 1922, surgia outra corrente dentro do movimento operário: a dos comunistas, ocasião em que seus militantes também fundaram o Partido Comunista do Brasil (PCB), e ao contrário dos anarquistas, que viam o estado como um mal em si, os comunistas o viam como um espaço a ser ocupado e transformado (Leal, 2012). Entretanto, para que este ideal passasse a ser operacionalizado, os comunistas a exemplo de Karl Marx compreenderam que seria necessário ter uma visão geral da sociedade, para posteriormente dominarem a superestrutura, constituída pelos aparelhos ideológicos, que procuram justificar a manutenção da estrutura, como a família, a escola, a religião e os meios de comunicação social (Azevedo, 2012).

Daí a importância de conhecermos a real intenção do princípio comunista desde as suas raízes, por se entender que após o período de luta armada, entrou em cena um fator determinante para “solucionar” os problemas relacionados às lutas de classe, ou seja, a luta ideológica através do marxismo cultural, tal como acentua Azevedo (2012), no que é secundado por Carvalho (2012) para o caso específico para a realidade brasileira.

Como tal, esta ideologia é multifacetada, assente em bases hegelianas e marxistas, cultiva a alienação das pessoas destruindo a cultura em nome da dignidade, da liberdade e dos direitos humanos de modo gradual, espontâneo, anônimo e disfarçado (Azevedo, 2012).

Não a dúvida de que tal propósito iniciou no Brasil a partir do século XIX, através dos problemas de ordem econômica, que posteriormente passou a ser trabalhado dentro do sistema educacional, ao ponto de encontrar-se arraigado como um ideal de vida para muitas pessoas. Isto porque, a transmissão da ideologia dominante trabalhada na formação é considerado o caminho mais eficaz para alcançar a consciência das pessoas e moldá-las para viver em uma sociedade idealizada pelos marxistas.

Na verdade, estas concepções ideológicas de uma nova sociedade defendida por Karl Marx foram mais bem elaboradas e postas em prática por Antônio Gramsci (1891-1937), através da aculturação ou inculturação (Azevedo, 2012). Assim a importância do pensamento divergente, o objetivo de despertar a iniciativa, e a responsabilidade no combate a execução e continuidade dessa prática alienante, assegurando que, no confronto de ideias e de problemas reais, onde o mais importante não é a luta, a destruição, a força negativa produtiva, como pensam os comunistas, mas a construção de um currículo que possa ajudar na conscientização da vida pessoal e profissional dos alunos.

1.3.3 Os aspectos Culturais

Este aspecto aborda questões como, linguagem, ideias, valores, comportamentos e estrutura do modelo de ensino pautado na concepção dos indivíduos a partir de seus contextos. Estas premissas apontam para uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento da intelectualidade e as orientações a partir das necessidades de intervenção.

De acordo com Huberman (1992, p.55), estas concepções contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, porém, é um processo complexo e dialético no quais as pessoas se encontram sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas” (maturacionistas e psicológicas) e “externas” (culturais e sociais). A certo momento em que, uma destas forças pode prevalecer, mas é de forma transitória, cujos efeitos são influenciados pelo vaivém de outras forças. Neste caso, a própria ação dos indivíduos

em relação ao autoconhecimento, satisfação e sentido pela busca incessante da verdade. Tal como nos alerta Carvalho (2012) a respeito da importância do compromisso pessoal com a verdade para poder enobrecer uma causa.

Podemos dizer que, este fato coloca novos desafios e formas de olhar a realidade, não se restringindo apenas ao conhecimento técnico e sistematizado, ainda que, “sejam uma componente imprescindível da formação” (Afonso, 1998, p.207).

Apesar desses pressupostos teóricos a educação brasileira tem enfrentado problemas preocupantes, principalmente por estar envolvida em uma cultura alienante, resumida a propaganda eleitoral e a diversão pública (Carvalho, 2012). Tal situação tem se agravado ao ponto de estarmos enfrentando uma crise total na literatura, por falta de: expressividade, domínio da linguagem e de produção científica capaz de servir de referência e obter premiação como nos países desenvolvidos (Azevedo, 2012). Do mesmo modo, no Ensino Médio, muitas críticas a respeito da concepção, estruturação e dinamização dos conhecimentos têm motivado a chamada “crise identitária” (Pacheco, 2012).

Na verdade, o que tem se produzido no Brasil tanto a nível cultural quanto educacional, são vistos e aplaudidos por grande parte da sociedade como motivos patrióticos ou pessoais, e que também fazem parte de uma campanha política demagógica do atual governo petista (Carvalho, 2012).

Assim, evidencia-se a consideração de que a educação brasileira nas últimas décadas foi idealizada com objetivos doutrinários provocando um modelo de formação equivocada, principalmente na área pedagógica, por não conceberem contestações aos ideais construtivistas e freirianos, a favor de uma educação mais voltada à obtenção de resultados práticos (como passar no vestibular ou pontuar no ENEM), aliados aos movimentos de uma política universalizadora, paralelo às ideologias marxistas (Matos, 2014).

Tal como Escudero e Bolívar (1994) acreditamos que, gerar mudanças significativas no ensino, implica repensar e integrar de modo radical o nível dos sujeitos

(professores), o institucional (escolas), e o contexto circundante (comunidade, apoios, supervisão, parceria). Com este ideário, e baseados em avaliações de experiências anteriores, países como a Coreia do Sul, China e Finlândia, tem apostado na revisão da estruturação do modelo de ensino voltado para os métodos tradicionalistas e inovações com foco nos resultados (Carvalho, 2012) e Pasi Sahlberg (2012).

No Brasil o maior desafio da política educacional é resgatar um ensino de qualidade, com conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em suas mais diversas manifestações, especialmente nas artes, nas ciências, nas línguas, na história, na tecnologia, no mundo do trabalho e na cultura, e que, ao mesmo tempo, seja capaz de compreender e interagir com os anseios e expectativas dos nossos jovens, seja ela dirigida à qualificação para o trabalho ou ao prosseguimento dos estudos (Brandão, 2011).

É neste contexto, e como antes já referenciado que, se divergem e se interligam os elementos dominantes a construção e ao desenvolvimento curricular no Brasil, ou seja, um currículo em que se pretende um ensino, enquanto instrumento de escolarização e de proposta de ação educativa, justificado pelas intenções e por seus objetivos (Pacheco, 1999). Este foi um dos fatores que levou o Brasil a ser um dos países membros da UNESCO e passar a receber contributos positivos em sua estruturação.

Tendo em conta as configurações acima, importou-nos, portanto, também voltar a nossa atenção para a caracterização do desenvolvimento curricular desenvolvido em outros contextos educacionais. Isto porque, acreditamos que os bons exemplos de estratégias de ensino, podem se adequar a realidade brasileira com o intuito de aprimorar a qualidade da educação oferecida no Brasil. Como veremos no item a seguir.

1.4 Tendências e dimensões do pensamento curricular nos países de referência da OCDE

Para além dos elementos condicionantes que tem caracterizado a história do currículo, Azevedo (2006) chama a atenção, para a importância que os governos e a comunidade científica atribuem à avaliação das escolas, do desempenho dos alunos, de professores e de gestão, especialmente porque constitui uma das formas de garantir a qualidade do ensino. Entretanto a compreensão prática tornou-se desejável, como uma maneira de obter uma avaliação mais rigorosa entre o que se pretende e no que realmente se faz.

a) *Em Xangai*: A avaliação promoveu consideráveis mudanças educacionais no aprendizado em sala de aula na década de 80, principalmente em termos de infraestrutura física, e da revisão curricular que, atualmente três componentes: o básico, implantado por meio das disciplinas obrigatórias; um segmento de disciplinas eletivas; e um conjunto de atividades extracurriculares completadas pela formação continuada dos professores e pela inovação e renovação do material pedagógico (Castro, 2010).

Segundo Castro (2010) vários fatores têm contribuído para entender como Xangai conseguiu se tornar o território com nível educacional mais elevado do planeta, como:

- É a cidade mais rica do país e atrai milhares de chineses de outras cidades em busca de mobilidade social e sucesso na carreira;
- Enquanto na China rural há falta de professores qualificados, em Xangai os docentes são altamente capacitados e selecionados rigorosamente;
- O sistema educacional é inovador e apresenta características muito distintas do padrão chinês tradicional. As reformas implantadas desde 1988 são uma prova do compromisso do governo e da sociedade local com a educação, considerada estratégica para o desenvolvimento econômico da cidade;
- Entre as virtudes que diferenciam o sistema de Xangai estão: existência de um movimento para diminuir a pressão dos exames nacionais, estrutura curricular inovadora, preocupação em desenvolver as competências e habilidades que estimulem o raciocínio crítico dos alunos e novos valores que os preparem para os desafios do mundo atual;

- Os pais das crianças investem fortemente na educação dos seus filhos. As famílias compram livros e pagam aulas de reforço e cursos extracurriculares para seus filhos. Segundo dados oficiais, cerca de 80% investem em aulas de reforço preparatórias dos exames nacionais;

- Como na maioria das cidades chinesas mais desenvolvidas, há um ranking das escolas de Ensino Médio extremamente valorizado e hierárquico. Os resultados nos exames nacionais determinam que tipo de escola o aluno irá cursar. As instituições de elite possuem fundos mais generosos, atraem os melhores professores e tem alto índice de aprovação nos exames de ingresso em universidades da China e de outros países;

- Os estudantes que ingressam nas escolas mal classificadas no ranking geralmente não conseguem chegar às melhores universidades e acabam em faculdades de educação de adultos. Essas são tachadas por receberem alunos com pior desempenho e mais atrasados. Outra opção é ir para escolas vocacionais, que preparam para funções técnicas mal remuneradas.

Desse modo, as sucessivas reformas e avaliação do sistema de ensino foram imprescindíveis para os alunos atingirem resultados excepcionais no Programme for International Student Assessment (PISA).

b) *Na Coreia do Sul*: Desde 1948 as sucessivas reformas educacionais vêm mudando os rumos da educação no país, mas foi somente a partir 1981, com a criação do Instituto de Currículo e Avaliação que se procurou ajustar os conteúdos ensinados às necessidades da sociedade de informação (Castro, 2010).

Segundo a mesma autora, o controle de qualidade do currículo, é feito por meio de testes externos de conhecimento aplicados aos alunos e a avaliação do desempenho das escolas. O livro didático é o principal meio para se atingir os objetivos do currículo e todos os textos são produzidos ou certificados pelo ministério, com conteúdos padronizados que garantem a uniformidade nacional. Os professores são considerados o principal fator da qualidade do ensino e por este motivo são altamente valorizados em sua profissão, ao ponto dos jovens sul-coreanos considerarem ser professor de Educação Básica mais importante do que ser médico ou empresário.

Castro (2010) explica que Ministério da Educação sul-coreano centraliza grande parte das decisões do setor, embora haja uma tendência recente de maior participação regional. O governo central:

- Desenha, planifica e coordena as políticas nacionais;
- Desenvolve o currículo nacional obrigatório;
- Publica e aprova os livros didáticos e guias de ensino para os professores distribuídos para as escolas;
- Provê apoio administrativo e financeiro para escolas e departamentos locais;
- Administra e controla o sistema de formação de professores. Às cidades e províncias cabe orientar, supervisionar e acompanhar as atividades das escolas.

Assim, a Coréia do Sul vem avançando na universalização e na qualidade do ensino promovendo a atualização permanente do cidadão, técnico ou trabalhador para que ele esteja sempre preparado para atender as expectativas do mercado de trabalho.

c) *Na Finlândia*: A grande transformação do sistema educacional começou no início da década de 1970 com a implantação do sistema obrigatório de 9 anos, foi a partir de então que todas as crianças passaram a estudar em escolas públicas parecidas e com um currículo nacional comum (Sahlberg, 2012). Tal movimento alavancou consideravelmente nos anos 90 devido às necessidades de mão de especializada para o mercado de trabalho.

A este respeito Castro (2010) destaca os seguintes pontos básicos:

- Os estudantes finlandeses lêem desde muito cedo, tendência apoiada tanto pelas famílias como pela vasta rede de bibliotecas;
- Os professores são altamente qualificados;
- A estrutura social é extremamente homogênea, produto histórico do sistema político e econômico que caracterizou o desenvolvimento finlandês.

Podemos dizer que, a base do sistema de ensino finlandês, é de fato garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente das suas condições socioculturais

d) *O Chile*: foi precursor das reformas educacionais na América Latina, mas foi a partir de 1990 que o foco foi no sentido de melhorar a qualidade do ensino e de garantir bons resultados na aprendizagem de todas as crianças (Castro, 2010).

Segundo a mesma autora, com o aprofundamento da democracia no país, os governos pós-Pinochet que se sucederam introduziram inovações que se tornaram modelos para a América Latina, como:

- A avaliação do sistema por meio de provas de rendimento aplicadas aos alunos (o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - SIMCE);
- Os recursos compensatórios são destinados a escolas mais carentes;
- O financiamento de projetos elaborados pelas escolas, que devem competir entre si para a obtenção de recursos (os Projetos de Melhoría Educativa - PME);
- Melhoría das condições físicas e instalação de bibliotecas em todas as escolas fundamentais e médias, urbanas e rurais (o Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, MECE-Básica e o Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Média, MECE-Média);
- Introdução, no Ensino Médio, de atividades curriculares eletivas, que procuram contemplar as características da cultura jovem (as Actividades Curriculares de Libre Elección - ACLE);
- A instituição de concurso de bolsas de estudos no estrangeiro para professores;
- O Programa Enlaces, que até 2000 forneceu a todas as escolas médias e a 50% das escolas básicas equipamento de informática;
- A Jornada Escolar Completa (JEC), que estende o horário diário das aulas no Ensino Fundamental e Médio para dois períodos (manhã e tarde).

Nas últimas quatro décadas, a educação no Chile passou por uma revolução, primeiro, estabeleceu a universalização do acesso à escola para a totalidade das crianças e jovens entre seis e 17 anos, em seguida, aumentou a participação da rede particular subvencionada e transferiu para os municípios a responsabilidade sob o ensino profissionalizante (Castro, 2010). Trata-se, portanto, de uma ampla reforma educacional que rendeu para o país nos últimos anos, as melhores posições no PISA e a referência de uma educação de qualidade.

e) *O Canadá*: É ainda Castro (2010) a nos dizer que o sistema educacional canadense é um exemplo de sucesso educacional, mesmo sem uma estratégia nacional definida.

Os especialistas explicam a qualidade da educação, e destacam aspectos relacionados à cultura, ao elevado padrão das políticas sociais que conformam o Estado de Bem-Estar canadense e questões ligadas diretamente às políticas educacionais das províncias. Do ponto de vista cultural, a importância que os pais e as famílias atribuem à educação é fator relevante para explicar os resultados do PISA, característica também observada na Finlândia, na Coreia do Sul e em Xangai. Além disso, os dados do PISA mostram que o hábito de leitura por prazer entre os estudantes canadenses é mais acentuado do que nos outros países da OCDE.

A educação neste país é orientada por quatro eixos principais:

- Definir estratégias com foco na melhoria do ensino na sala de aula;
- Estabelecer um sistema de acompanhamento cuidadoso da implementação das ações e disseminação de boas práticas entre os professores;
- Definir uma única estratégia integrada para os professores e estudantes com expectativas de resultados claramente definidas;
- Assegurar o suporte necessário aos professores para a implantação das reformas, garantindo a sua adesão às mudanças.

Com este parâmetro podemos dizer que outros países têm aproveitado as idéias e medidas alternativas dos países de referência para atender as expectativas dos alunos e melhorar seus índices de aprendizagem e qualidade de ensino.

É o caso de Portugal que, tem procurado inovar o sistema educativo sob o signo da globalização, da multiculturalidade e políticas econômicas de restrição financeira nas escolas. Tal medida tem levado a refletir sob os contributos, as idéias, as adaptações, ou as correções necessárias ainda vigentes em legislações anteriores Martins (2003).

O mesmo autor acentua que, essa tarefa reformadora e reflexiva teve limitações e riscos (na gestão, administração e modelo de escola) e esperanças que devem ser valorizadas no contexto nacional e europeu, neste caso refere-se à exigência ao nível da qualidade, da excelência educativa e profissional, descritos na Declaração de Bolonha.

Nesta perspectiva, a modernização do ensino deve-se, a seu ver, sobretudo as seguintes reflexões:

- 1) O currículo do ensino secundário pretende que o aluno tenha interesse em aprender e conseguir as metas educativas. Estes devem ser motivados pelo estudo acompanhado. No caso dos alunos que não se adéquam a metodologia e sentem dificuldade no processo de aprendizagem, o professor dará uma atenção mais específica;
- 2) Pretende-se um sistema de avaliação que contemple de forma explícita os objetivos expressos em termos das capacidades dos alunos e desenvolvidos em conteúdos conceptuais, de procedimentos e de atitudes. Estes ingredientes de avaliação não devem centralizar-se apenas neste objetivo para não prejudicar o âmbito dos conhecimentos;
- 3) A promoção automática dos alunos, reduz a sua motivação para conseguir metas educativas, favorecendo o absentismo escolar, desautoriza o papel do professor na aula e causa certa erosão no trabalho docente. Haverá que ter em conta outros problemas educacionais como: a indisciplina, o fraco rendimento escolar devido à promoção automática dos alunos num currículo que não atende às suas expectativas;
- 4) A incorporação de um gabinete de orientação e de diagnóstico psicopedagógico nos agrupamentos-escola poderia ajudar nos problemas de aprendizagem dos alunos (Martins, 2003, p.29).

Assim, o processo de desenvolvimento da formação já apresenta um ensino relativamente organizado, voltado para os aspectos mais inovadores no âmbito das metodologias, práticas e atitudes, tais como o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e síntese, o estímulo da responsabilidade e ainda o sentido de cooperação (Mendonça, 2013).

De acordo com Eurydice (2006/07, p.116) a configuração de uma escola que “se assumia como um espaço de valorização pessoal e também como instituição ao serviço do desenvolvimento social e da modernização do país”, através da implementação de aspectos mais inovadores dos novos currículos, tanto para o ensino como para a formação, que se enunciam:

- utilização de metodologias activas, centradas no aluno, promotoras da autonomia, do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, da motivação para a aprendizagem ao longo da vida;
- encorajamento do recurso às tecnologias de informação e comunicação, numa perspectiva de desenvolvimento das competências de pesquisa e de gestão e selecção da informação;
- introdução da área de projecto/projecto tecnológico, de carácter interdisciplinar, em que serão privilegiadas as metodologias de aprendizagem baseadas na resolução de problemas e no desenvolvimento de projectos;
- uma mais clara articulação entre a teoria e a prática, com valorização do ensino experimental e das metodologias baseadas na realização de tarefas;
- ligação mais estreita entre a escola e o mundo do trabalho, sobretudo nos cursos tecnológicos com a introdução de um período de estágio obrigatório, a decorrer em contexto real de trabalho;
- enfoque no ensino artístico especializado pela reestruturação de todo o ensino, nomeadamente dos planos de estudo, no sentido de responder às necessidades e preocupações do ensino artístico em Portugal;
- reformulação e implementação de formações de nível secundário com elevado grau de empregabilidade para os jovens cujo objectivo mais imediato não é o prosseguimento de estudos, mas sim a inserção na vida activa, quer através dos cursos tecnológicos, quer dos cursos profissionais ou dos cursos de educação e formação;
- incentivo à frequência da escola até aos 18 anos, pela valorização da identidade do ensino secundário, tornando o 12º ano o referencial mínimo de

formação para todos, por forma a elevar os níveis de educação, formação e qualificação de base da população jovem, através da iniciativa “Novas Oportunidades”.

Globalmente a educação brasileira apresenta alguns avanços, limites e perspectivas em relação aos países que compõem o *corpus* da OCDE, e embora o Brasil não pertença a esta Organização, desde 1996 faz parte do projeto INES (Indicadores do Sistema Educacional), que possui como finalidade principal produzir indicadores educacionais internacionalmente confiáveis, por meio do cruzamento de diferentes dados. Entretanto os dados educacionais são baseados em informações dos anos anteriores e posteriormente são publicadas através de relatórios anuais.

Assim, o relatório de 2013 *Education at a glance*, apresentou um panorama da educação de vários países, dentre os quais o Brasil, e destacou as várias observações, tais como:

- As taxas de escolarização no Brasil vêm aumentando na última década, mas ainda estão aquém da média dos países da OCDE. A proporção de pessoas com Ensino Médio aumentou 26% na faixa etária de 55 a 64 anos e 53% entre os indivíduos de 25 a 34 anos de idade. Em 2011, 43% dos indivíduos de 25 a 64 anos de idade tinham atingido esse nível de ensino, enquanto nos países da OCDE, esse percentual é de 75%;
- As taxas de escolarização do ensino superior também aumentaram, mas em um ritmo mais lento, sendo de 9% entre a população de 55 a 64 anos e de 13% na faixa etária de 25 a 34 anos de idade. O percentual da população entre 25 e 64 anos que concluiu o ensino superior no Brasil (12%) continua abaixo da média dos países da OCDE (32%) e do G 20 (26%);
- O investimento público do Brasil em educação aumentou de forma constante durante a última década. Entre 2000 e 2010, o investimento público em educação em relação ao PIB aumentou 2,1 pontos percentuais, passando de 3,5%, em 2000, para 5,6%, em 2010, mas ainda abaixo da média dos países da OCDE que é de 6,3%. Em termos reais, isso representa 3.067 dólares por aluno durante esse ano. No nível superior, o investimento público em educação aumentou 0,2 pontos percentuais entre 2000 e 2010, indo de 0,7% para 0,9%. O investimento público anual por aluno do Ensino Superior (13.137 dólares) é semelhante à média dos países da OCDE para o mesmo nível educacional, e cinco vezes maior do que o investimento por

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

aluno para as séries iniciais do Ensino Fundamental (2.778 dólares) e para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2.571 dólares).

Na verdade, o contexto atual demanda uma educação de qualidade, em que os modelos de ensino permitam um conhecimento capaz de conjugar uma visão teórica com uma proposta operativa prática, que sirva de guia ou referência para o desenvolvimento educativo e para a satisfação das necessidades do mercado de trabalho (Martins, 2006).

Em resumo, no decorrer deste capítulo procuramos enfatizar o significado e os reflexos político, histórico, cultural que cada período teve para a educação brasileira, em particular, para o Ensino Médio, que nos últimos anos tem acumulado a maior defasagem em relação às suas capacidades de atendimento às demandas da sociedade; pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior, e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão (Martins, 2006).

Indicamos, oportunamente, as problemáticas que envolvem o Ensino Médio brasileiro, caracterizadas por uma visão predominantemente política, que assenta uma concepção generalista de currículo muito arraigada nas concepções pós modernistas, desde o Brasil Colônia, com a chegada dos Jesuítas, passando pelo período pombalino, posteriormente o Brasil republicano que foi marcado pelas orientações educacionais a partir da Constituição de 1891, depois a educação populista com a *Era Vargas*, na sequência, as características do período democrático pós guerra, em que se deram inicio as primeiras orientações para a elaboração da legislação educacional, seguindo os princípios liberais da Constistuição de 1946. Abordamos ainda, a educação no período militar até a Nova República, período este, marcado pelos acordos do governo com a Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID). Acordo este,

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

que submeteu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos, com vistas a uma política capitalista, cuja implementação e implantação foi mediada por um pacto entre a tecnoburocracia militar, a burguesia brasileira civil e as empresas multinacionais direcionadas para o barateamento da força de trabalho resultando na elaboração do anteprojeto da Lei N°. 5.540/68 e posteriormente promulgada como a Lei N°. 5.692/71. Tal situação influenciou as alterações da Lei N°. 7.044/82, que revogou a profissionalização obrigatória e facultou aos sistemas de ensino a adoção da profissionalização compulsória e o retorno ao ensino propedêutico finalizando com as características da redemocratização do ensino a partir de 1985.

Procuramos destacar a estrutura curricular desenvolvida de acordo com as finalidades normativas desde 1942 até o período posterior a implementação da LBDEN Lei N°. 9.394/96, e os índices estatísticos educacionais que o Brasil teve a partir de 1995, ano que antecedeu a implementação da referida legislação educacional até o ano de 2012, ano que iniciou-se o presente estudo investigativo.

Importou-nos também destacar as tendências e dimensões do pensamento curricular nos países de referência da OCDE, no intuito de adequar as estratégias de ensino, e aprimorar a qualidade da educação.

Contudo, foi a partir dessas referências que buscamos aprofundar nossa investigação para termos melhores condições informativas para compreender a situação em campo.

CAPÍTULO II

2.1 A LDBEN Nº. 9.394/96 e o Ensino Médio brasileiro

A Lei Nº. 9.394/96, define a construção da identidade do Ensino Médio, como parte final da educação básica, o ensino médio deixa de ser um curso de “passagem” para o ensino superior ou para uma qualificação profissional específica que assegure formação geral ao estudante. Prevê também, que a escola participe dessa construção através da sua proposta curricular e do projeto político pedagógico.

Nesse sentido, questiona-se: o que está provocando a insatisfação dos jovens brasileiros para que abandonem o Ensino Médio antes de finalizar? Já que as estatísticas apresentadas, a exemplo, no anuário brasileiro da educação básica (2013) demonstram uma menor motivação da maior parte dos alunos. Para Sousa (2013) o motivo dessa insatisfação está relacionado à indefinição estrutural do referido ensino que tem como objetivo único a formação geral do estudante. Ou seja, não se prepara os alunos para prestarem o vestibular/ ENEM, como também à não preparação para uma vida cidadã, na qual eles saiam preparados para o mercado de trabalho.

Outro aspecto questionado é a qualidade do Ensino Médio e a sua forma de ser avaliado. Isto é, “a avaliação é por amostragem, o que impossibilita a implantação e o acompanhamento de metas por escola e aluno em um bom planejamento do seu aprendizado” (Sousa, 2013, p.1).

Nesse sentido, quando esses alunos são avaliados por empresas que visam um trabalhador bem qualificado, que tenha sempre uma criatividade para superar possíveis problemas no trabalho e conseguirem resolver, esses estudantes não tem essa profissionalização que muitos acham que deveriam aprender na escola, onde nela deveriam ensinar como ser um cidadão pronto para essa vida fora da escola (Sousa, 2013).

Contudo, a identidade do Ensino Médio precisa ser composta da visão relacional dos contextos que vai para além das leituras e ideologias marxistas e gramscistas do mesmo, isto é, abordar questões de ordem: epistemológica (o que se deve considerar como conhecimento valioso); política (quem controla a seleção e

distribuição do conhecimento); econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviços na sociedade, ideológica (que conhecimento é o mais valorado e a quem pertence); técnica (como tornar acessível o conhecimento aos alunos); estética (como ligar o conhecimento com a experiência e a biografia do aluno); ética (que idéia de moral preside às relações entre professores e alunos); e histórica (com que tradição contamos para abordar estas questões e que outros recursos precisamos) (Gimeno e Pérez Gómez, 1993).

Precisa também valorizar o currículo, enquanto processo e instrumento de mudança educacional, em que verdadeiramente se possa “gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, aptos a intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (Resolução CEB/CNE N.º 3, 2012).

Nesse cenário é possível reconhecer que apesar dos investimentos financeiros e pedagógicos, proclamados pelo governo, as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas não atendem na sua totalidade às condições ideais, assim como também falta uma política séria de formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, para que haja uma transformação social é importante que seja assegurada a possibilidade de acesso à escola, conseqüentemente, ao conhecimento produzido ao longo dos anos pela humanidade. Até porque, não basta apenas o acesso, é fundamental que haja também a oferta de uma educação de qualidade a todos. E, embora a educação escolar “não tenha autonomia para mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos, que devem ser assegurados a todos” (Parecer CNE N.º 5, 2011).

Esta prerrogativa faz com que o Ensino Médio tenha, entre seus desafios, a organização das diversas formas de qualidade nos diferentes sistemas educacionais e a indicação de alternativas de organização curricular, levando em conta o atendimento das

diversidades (Parecer CNE N°. 5, 2011), ou seja, para cada estado e realidade existe uma proposta curricular. Esta deverá ser escrita conforme as orientações das Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que ao nosso entendimento, muitas escolas não cumprem, pelo fato de priorizarem em maior proporção as determinações e ações políticas a elas delegadas, ou seja, o Ensino Médio necessita de uma identidade!

Na LDBEN N°. 9.394/96 as finalidades do Ensino Médio estão definidas no art. 35, incisos I a IV, como:

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

Ocorre que, mesmo com estas finalidades a atual política estrutural de Ensino Médio não esta conseguindo formar técnicos qualificados para o mercado de trabalho, nem ajudando a desenvolver conhecimentos e aptidões relacionadas à cultura e formação humana nos jovens. Como sublinha Carneiro (2012, p. 14), “o atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade”. Entre as conseqüências, registra-se:

- Uma grande proliferação de cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e cursinhos pré-vestibular Ramal (1999) e Carneiro (2012).
- Aumento de escolas particulares, que buscam focar nos resultados e formação cultural dos alunos (Carneiro, 2012).
- A chegada de alunos da rede pública despreparados para o ensino superior (Ramal, 1999).

Os referido destaques nos faz refletir que, aquela política que foi tão criticada no ensino secundário (vocacionado) no Brasil (1942-1971) não esta tão diferente de nossa realidade atual e ainda com um agravante,

o Ministério da Educação e Cultura (MEC), sabe que as deficiências do nosso Ensino Médio são gravíssimas. Sabe que, neste particular, a nossa educação básica deságua em uma educação sem base, o que nos joga de costas para os anseios do desenvolvimento tecnológico do país e do mundo. (Carneiro, 2012, p. 11)

Mesmo assim, o MEC vem trabalhando com estratégias políticas do governo para compensar o acesso e permanência dos alunos no Ensino Médio e superior através de bolsas e sistemas de cotas para tentar compensar a entrada e permanência dos alunos no ensino superior. Outro fator que nos chama a atenção são as constantes propagandas políticas do governo usando alguns desses alunos que se sobressaem para depor a favor do atual sistema de ensino. Não são por a caso que, os sistemas de bolsas e o novo ENEM, são matérias obrigatória na mídia nacional permanente (Carneiro, 2012).

Segundo o mesmo autor, a permanência dessa visão é bastante grave, se considerarmos, de um lado, os níveis de desenvolvimento de um país inserido na economia globalizada e, de outro, na perspectiva do governo, conseguir a condição de importante ator, protagonista e liderança planetária em relação à educação.

É ainda Carneiro (2012, p.45) a nos revelar que a revista britânica “The Economist” publicou uma matéria sob o título “Ainda há muito a aprender”, ao comparar o Brasil com a Coréia do Sul, a publicação relata que dificilmente o país chegará a exercer esse papel de protagonista. Isto porque, 45% dos pais de família são pobres e têm menos de um ano de escolaridade e que em determinadas localidades a ausência de professores chega a 30% ao longo do período letivo e destaca o que chama de “os níveis criticamente baixos de eficiência dos sistemas de ensino” e alerta: “Nenhum país conseguiu exercer papel de protagonismo no mundo sem ultrapassar os desafios da educação básica para a toda a sua população”. Isto tem colocado o Brasil em posições bastante desfavoráveis, nos testes de avaliação e indicadores internacionais, e ainda, o aumento dos problemas sociais, econômicos e culturais.

Resumindo, pode afirmar-se que, apesar da LDBEM N°. 9.394/96, ter dado certa atenção às finalidades do Ensino Médio, suas normas vieram com o tempo, e em parte deixadas no papel, ou seja, não atendendo as necessidades educacionais dos alunos. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) passou a assumir a responsabilidade junto a LDBEM N°. 9.394/96, com o objetivo de dar forma a um acordo de ações curriculares para o Ensino Médio.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

Instituídas pela Resolução CEB/CNE N°. 2/12, as DCNEM apresenta “princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vista à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino” (Ramos, 2013, p. 3).

Na estrutura atual das DCNEM as disciplinas apresentam-se em dois grandes blocos de conhecimento: uma *base comum* e outra *base diversificada*. A base comum é composta pelas seguintes áreas de conhecimento: *linguagem e código* (língua portuguesa e informática); *ciências da natureza e matemática* e *ciências humanas*. A base diversificada tem 25% da carga horária total e deve incluir uma língua estrangeira.

CAPÍTULO II

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: IDENTIDADE E FINALIDADES A LUZ DA LEGISLAÇÃO, DAS POLÍTICAS E DESAFIOS DO ENSINO

As outras disciplinas a incluir na componente diversificada devem “ter caráter interdisciplinar e considerar o contexto e o mundo produtivo” (Resolução CEB/CNE N°. 3, 1998). Como podemos verificar abaixo na figura 5, Matriz Curricular do atual Ensino Médio brasileiro.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	SERIE/CH SEMANAL			AULA ANUAL			TOTAL CH
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
BASE NACIONAL COMUM (LINGUAGENS E CÓDIGOS, CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS HUMANAS)	LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	200	200	200	600
	ARTE	1	2	2	40	80	80	200
	ED. FISICA	2	2	1	80	80	40	200
	MATEMATICA	4	3	3	160	120	120	400
	FISICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUIMICA	2	2	2	80	80	80	240
	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
TOTAL CARGA HORARIA BASE NACIONAL COMUM		23	23	23	960	960	920	2840
PARTE DIVERSIFICADA CADA	LINGUA ESTRANGEIRA/ESPAÑHOL			2			80	80
	LINGUA ESTRANGEIRA	2	2	1	80	80	40	200
TOTAL CARGA HORARIA DA PARTE DIVERSIFICADA		2	2	4	80	80	120	280
TOTAL GERAL DO CURSO		26	26	26	1040	1040	1040	3120

Figura 5: Matriz Curricular do atual Ensino Médio brasileiro

No que se refere aos cursos técnicos profissionalizantes, os mesmos foram desvinculados do Ensino Médio e passaram a ser oferecidos de forma sequencial, como pode ser observado no diagrama antes apresentado, referente à estrutura do sistema educacional brasileiro.

No Brasil estas políticas educacionais, “são coerentes com a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI” (Ramos, 2013, p.4), o qual apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Tal orientação se objetiva no Ensino Médio brasileiro com os seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade a ética da identidade. Isso implica a possibilidade de formar cidadãos críticos, reflexivos, criativos, eficientes e criativos para atuarem no mercado de trabalho e na sociedade.

Porém, é esta mesma concepção educacional, que os tornam, simultaneamente, submisso da educação e do mundo produtivo, através da regulação e do gerenciamento do processo educacional. Na verdade, como sublinha Lopes (2004),

é preciso construir novas concepções curriculares, que visem reverter esse processo, e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais. (p.117)

Importa, portanto, lançarmos um olhar mais atento e detalhado para a maioria das análises desenvolvidas acerca das propostas pedagógicas das escolas oriundas das DCNEM, que desde 1998 passaram a integrar as ações educativas no contexto educacional - palco das diversas lutas ideológicas acerca dos discursos oficiais e das contradições entre a visão de Ensino Médio presente nas variadas versões curriculares contidas nas propostas pedagógicas e as demais políticas educacionais colocadas em prática pelo governo.

Foi, sobretudo, a partir de 2003 que as DCNEM ganharam uma série de discussões sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”. A continuidade desses estudos ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, cuja educação de nível Médio passou a fazer parte e abrangeu também à revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio (PCNEM), que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006.

Em 2009, o MEC convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, e somente em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao CNE, como base para o início da definição de novas Diretrizes para a área.

Finalmente em maio de 2011, foi aprovado o parecer estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através do Parecer CNE/CEB 5/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012.

Segundo Moehlecke (2012, p.48) as orientações propostas através das DCNEM, “ênfaticam a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a [vida]”. Tal perspectiva implica em uma política educacional associada a melhores condições de educação, saúde, lazer, e cultura, ou seja, a efetivação de uma política de gestão séria a ser desenvolvida pelo estado, para que paralelamente o sujeito tenha condições de participar e intervir com autonomia e consciência necessária em sua realidade.

Entretanto, autores como Moehlecke (2012), Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que as orientações emanadas pelas referidas Diretrizes, não trazem novidades em relação à organização curricular do Ensino Médio, a não ser a nítida mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas Diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas Diretrizes, tais como:

- 1) A subordinação da educação ao mercado de trabalho, muito presente nas antigas diretrizes por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades. Em relação à avaliação com base em competências e habilidades, esse modelo difundiu-se e é adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação e também é reafirmado nas novas diretrizes;

2) A preocupação com um excesso de “conteúdos curriculares”, visto como prejudicial à organização do Ensino Médio, que hoje, legalmente, devem ser trabalhados no Ensino Médio, ainda que não necessariamente no formato de disciplinas: língua portuguesa; língua materna, para populações indígenas; língua estrangeira moderna; arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; educação física; matemática; biologia; física; química; história; geografia; filosofia; sociologia; história e cultura afro-brasileira e indígena; língua espanhola; educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; a educação ambiental; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos;

3) Apesar do considerável aumento no número de “componentes curriculares” do Ensino Médio nos últimos anos, mantém-se nas novas diretrizes o discurso da necessidade de um currículo mais flexível, menos engessado. Ao mesmo tempo, o termo “flexibilização”, fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é agora substituído pela expressão “diversidade”. Este termo é usado no parecer das DCNEM de 2011 com múltiplos significados: em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização. O uso da palavra “diversidade” parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria falta de identidade do Ensino Médio;

4) No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o Ensino Médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho versus a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do Ensino Médio;

5) A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis: A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino;

6) Para além das desigualdades sociais que antes diferenciavam o currículo no ensino médio entre aqueles que teriam de postergar o ingresso no mercado de trabalho e s novas diretrizes trazem ao debate as múltiplas

identidades desses jovens e suas distintas realidades sociais, culturais, etárias etc.: Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

7) Essa proposta de currículo e “identidade” definidas para o Ensino Médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas novas DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas.

Outro aspecto destacado como crítica às DCNEM, é o currículo baseado em competências, a partir do qual se analisa “as concepções de currículo em disputa na educação profissional, o problema da relação teoria e prática, a flexibilidade curricular transformada em fragmentação, e a interdisciplinaridade” (Ciavatta e Ramos, 2012, p.25). Ou seja, a área de formação por competências no Brasil tornou-se ambígua, devido aos fatores de interpretação, precisão e falta de consenso para a definição de melhores opções na aplicação de seus conceitos.

As referidas autoras enfatizam que, o termo competência poderia ser utilizado de modo ajustado na escola, isto é, quando os componentes saber fazer, saber ser e o saber conviver, são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional. Assim, a competência visaria ao desempenho eficiente e eficaz e este, segundo o parecer, é o que verdadeiramente pode ser utilizado para aferir e avaliar essas competências profissionais. Zibas (2005) afirma, a propósito:

No Brasil, a proposta curricular pode não significar mais nada além de “um salto na escuridão” (...) As novas Diretrizes encontram a escola precarizada, sem recursos materiais mínimos, professores mal preparados, desvalorizados, desmotivados e perplexos diante de outras transformações estruturais já em curso, como a progressão continuada e a progressão parcial, as quais (...) tendem a se transformar em promoção irrestrita, sem qualquer

garantia de um nível minimamente adequado de aprendizagem. Conseqüências das políticas adotadas, provavelmente não previstas, como essas acima registradas, podem prejudicar ainda mais os sistemas de ensino, historicamente já precários. (p.80)

Considerando esses incontornáveis pressupostos teóricos, Domingues (2000) alerta para alguns problemas preocupantes que podem comprometer, na prática, o êxito efetivo do Ensino Médio brasileiro. Essa preocupação é tanto mais compreensível quanto é certo que algumas das apostas curriculares apresentadas como estruturantes do novo currículo, como é o caso da interdisciplinaridade, da contextualização, da divisão curricular da base nacional comum e da parte diversificada, acabam, afinal, por não ser novas, uma vez que já constavam nos modelos curriculares das reformas anteriores ocorridas no Brasil.

O mesmo autor chama, por outro lado, a atenção para dificuldades e insuficiências recorrentes herdadas do passado e nunca resolvidas de que são exemplo a cultura de transmissão dos conhecimentos oriunda da escola tradicional, os problemas com a formação de professores e a falta dos mesmos para atuarem com determinadas disciplinas e ainda o reduzido financiamento atribuído ao Ensino Médio quando comparado com o que se passa com os outros níveis de ensino.

Ao observarmos a legislação acima, podemos identificar os indícios de uma complexa questão relacionada à valorização da generalização nas áreas de conhecimento. Isto implica outra problemática a ser enfrentada no Ensino Médio.

Para Martins (2000) o Ensino Médio é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade; pensado na vertente científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior, e na vertente técnica como formação profissional voltada para iniciar os jovens no exercício de uma profissão.

Essas e outras críticas são aliás recorrentes nas pesquisas realizadas ultimamente sobre as contradições registradas na implementação da reforma

educacional brasileira, nomeadamente sobre os subsídios consistentes para se analisar a sua sustentabilidade, entendida como o suporte com que conta (ou deveria contar) a proposta oficial nas dimensões financeira, político-administrativa e pedagógico-cultural (Zibas, 2005).

Apesar da alegada atenção que os governos afirmam dar ao planejamento curricular, a história tem sucessivamente demonstrado que as reformas educacionais no Brasil sempre acabam, de algum modo, por “fracassar”. E por que elas fracassam? Será que os mesmos equívocos se repetem no atual modelo de Ensino Médio ofertado no Brasil?

A este respeito, o Ministério da Educação e Cultura, na tentativa de minimizar os problemas que envolvem a expansão do Ensino Médio e atender às expectativas políticas, decidiu implementar, o Ensino Médio Integrado (Decreto Nº. 5.154/2004 Brasil), e posteriormente o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Portaria Nº. 971/ 2009 MEC). Estes com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio configuram, nos dias de hoje, o modelo de educação oferecida no Brasil. Como veremos nos itens a seguir.

2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Segundo o portal do Ministério da Educação, o documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” chegou ao conhecimento dos professores, através da Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio em 2006 que, tem como principal objetivo apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente. Tal proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. Estas estão organizadas em três volumes, segundo a divisão proposta nas DCNEM:

- Um volume para as Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, em que são incluídas as disciplinas: Biologia, Física, Química e Matemática;
- Em outro volume as Ciências Humanas e suas tecnologias – são apresentadas as disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia;
- A área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias compõe-se, em volume específico, de: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Arte e Educação Física.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio.

A elaboração das reflexões que o Ministério da Educação traz aos professores iniciou-se em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores para alcançarem uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem.

O início dessa tarefa partiu de um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino, objetivando traçar um documento preliminar que suscitasse o debate sobre conteúdos de Ensino Médio e procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo. Assim, na elaboração de material específico para cada disciplina do currículo do Ensino Médio, o grupo procurou estabelecer o diálogo necessário para garantir a articulação entre as mesmas áreas de conhecimento.

A publicação do documento preliminar ensejou a realização de cinco Seminários Regionais e de um Seminário Nacional sobre o Currículo do Ensino Médio.

Segundo a Diretoria do Departamento de Políticas do Ensino Médio, a análise dessa produção contou com representantes das Equipes Técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, com professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos, que após os seminários, deu-se início ao processo bastante intenso de consolidação das análises e considerações levantadas nos debates e à apresentação do trabalho a demais professores-pesquisadores para leitura crítica do resultado alcançado.

Assim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio chegou à escola como o fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional que, apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular considerando o currículo como a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles.

Desse modo as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, passam então, a colaborar com o Projeto Pedagógico e o Currículo da escola, no qual devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

2.4 O Ensino Médio Integrado como política educacional no Brasil

O programa Ensino Médio integrado surge na realidade educacional brasileira num momento de profunda crise do Ensino Médio (MEC, 2007). Crise esta que, como antes referenciado, está relacionada à falta de um sentido, e uma identidade para o tipo de Ensino Médio que é proporcionado à população.

Nesse sentido, algumas iniciativas governamentais têm potencializado essa ampliação, uma delas é o Projeto de Lei N°. 919/2007, enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional e cujo objetivo é incorporar à LDB o conteúdos dos Decretos N°. 5.154/2004 e N°. 5.840/2006, que tratam, dentre outros temas, do Ensino Médio

integrado, tanto para os adolescentes recém concluintes do ensino fundamental e que ingressam no Ensino Médio, como para o público da educação de jovens e adultos.

Retoma-se, então, a discussão sobre a educação politécnica¹, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p.140).

De acordo com o MEC (2007), essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje em dia, da politecnicidade na educação básica brasileira na perspectiva acima referenciada. Reflexões e análises que permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnicidade ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade, e até mesmo, durante os estudos (MEC, 2007).

Tais reflexões, segundo o próprio documento Base da educação profissional técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio, conduziram ao entendimento de que, uma solução transitória e viável é um tipo de Ensino Médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação

¹ Entende-se neste contexto educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (MEC, 2007).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a [travessia] para uma nova realidade”.

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto n.º 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto n.º 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (MEC, 2007, p.24)

Entretanto, esse tipo ensino ofertado não conseguiu ser implementado amplamente nas escolas públicas dos estados brasileiros, principalmente porque, para aderir ao Ensino Médio integrado, é necessário que a política do estado esteja de acordo com os seus objetivos educacionais. Outro fator a ser considerado é a estrutura física, administrativa e pedagógica da escola que precisa ser adequada, ou seja, professores com formação profissional adequada para lecionar nos cursos profissionalizantes, material didático específico e suficiente para atender as necessidades educacionais, espaços apropriados para as aulas teóricas e práticas, e ainda, uma equipe administrativa pedagógica com formação e experiência em suas áreas de atuação.

Com estes pressupostos, outras medidas foram tomadas pelo MEC - a implantação de programas que apóiam o aluno do Ensino Médio a ter o Ensino Médio

tecnológico/integrado. Conforme pesquisa no portal do MEC destacamos os seguintes

Programas:

- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. E tem por objetivo:
 - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
 - construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;
 - aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
 - aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
 - melhorar a qualidade do ensino médio.

O referido Programa envolve um conjunto de iniciativas, tais como:

- Expansão da Rede Federal: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros, com mais de 350 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação;
- Programa Brasil Profissionalizado: destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal;
- Rede e-TecBrasil: Nesta rede são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino;
- Acordos de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem: Tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de

qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores;

- FIES Técnico e Empresa: Tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho;

- Bolsa - Formação: Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o PRONATEC criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

• O Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) - é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, em que instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissionalizante e tecnológica ofertam vagas de graça em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do ENEM.

• Do funcionamento do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica:

- O processo seletivo do é composto somente pela inscrição e classificação por nota obtida no ENEM do ano anterior da inscrição. Ao realizar a inscrição no SISUTEC o candidato precisa escolher por ordem de preferência, até duas opções entre as oportunidades ofertadas pelas instituições participantes;

- O candidato também precisa definir se quer concorrer às oportunidades em cursos destinados aos estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ou às vagas de cota, ou seja, reservadas para negros, pardos e indígenas estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista 100%, ou se vai concorrer às oportunidades de ampla concorrência;

- No final da etapa de inscrição o sistema vai selecionar de modo automático os candidatos mais bem classificados em cada curso, segundo suas notas no ENEM referente ao ano anterior da inscrição. Acontecerão chamadas sucessivas, sendo que os candidatos terão um prazo para realizar a matrícula na instituição, confirmando dessa forma a ocupação da vaga;

- Podem se inscrever no as pessoas que realizaram o ENEM no ano anterior a inscrição, e que tenham obtido nota maior do que zero na redação. Porém, algumas instituições de ensino adotaram notas mínimas para a inscrição em determinados cursos. Se sua note for menor que a nota de corte, sua inscrição não será concretizada;

- Participam do 586 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, instituições do Sistema S, como por exemplo, o Senai, Sesi, Sesc e Senac, além de escolas técnicas das redes estaduais e universidades. Os interessados devem se inscrever por meio do portal do MEC.

2.5 O Ensino Médio Inovador como estratégia política de inovação curricular

Segundo o portal do MEC, o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria N°. 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil, Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Desse modo, apresentamos alguns dos objetivos traçados para o ProEMI são os seguintes:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;
- Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; e
- Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação.

A propósito do Ensino Médio Inovador, julgamos pertinente deixar neste contexto alguns questionamentos que poderão revelar-se úteis e profícuos no decorrer do nosso trabalho de pesquisa. Apesar de o Ensino Médio Inovador, já constar como indicativo elencado e promulgado pela LDBEN, e apesar de essa lei já estar em vigor há bastante tempo e ser considerado obrigatório o seu cumprimento, por que será que esses dispositivos ainda se encontram em fase de implantação, tornando tão lento o cumprimento da respectiva diretiva? Será que os programas governamentais de cunho político têm sempre de ter prioridade em comparação com o que acontece com programas de outras vertentes, como é o caso da vertente educacional? E, agora noutra

perspectiva, será que as DCNEM estão atendendo mesmo às necessidades educacionais impostas pelo currículo do Ensino Médio?

As propostas de Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Integrado não estão, de fato, alcançando todas as escolas, em virtude de, devido à morosidade da sua implantação, serem vistos pelos educadores como programas gradativos e opcionais, o que se torna um fator crítico para a sua credibilidade, surgindo apenas como mais uma medida das muitas que têm proliferado no sistema educativo brasileiro.

A própria carga horária prevista nas DCNEM apresenta inviabilidade de execução em sua totalidade, pois, devido ao acréscimo dos conteúdos complementares baseados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os conteúdos específicos ficam praticamente delimitados, comprometendo seriamente a qualidade do ensino e o rendimento escolar dos alunos.

As questões acima colocadas têm subjacentes diversas debilidades do sistema educacional brasileiro, em particular no que diz respeito ao Ensino Médio, as quais, mais uma vez,

exigem que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. (Kuenzer, 2000, p.17)

2.6 O tecnicismo no Brasil (1942-1971): suas implicações na reestruturação capitalista, o neotecnicismo, e os novos desafios para o ensino

Para compreendermos as mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo das últimas décadas, é necessário, também, compreender os pressupostos teóricos que fundamentaram as propostas pedagógicas contidas nas reformas educacionais, em particular, as que ocorreram no final da década de 60 até os dias atuais. Como trata os itens abaixo:

a) Do surgimento e institucionalização: Com a promulgação da quarta Constituição da República Brasileira, promulgada em 1946 após o governo de Vargas, coube a União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional” através da Lei N°. 4.024/61. A referida Lei estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal).

Assim, a estrutura curricular do ensino Colegial foi implementada num momento em que a sociedade brasileira vivia o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país, em decorrência do crescimento da demanda por formação escolar e mão-de-obra qualificada. Porém, foi com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos, que foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos n°.s. 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto N°. 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto N°. 20.158, de 30/06/1931). Tal reconfiguração foi reconhecida por Romanelli (2012) como méritos da reforma, ao dar organicidade, estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos: fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior. O ciclo fundamental dava a formação básica geral, e no ciclo complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico).

Segundo a mesma autora, com a Carta outorgada de 1937, redigida pelo governo totalitário de Getúlio Vargas (1882-1954) as questões educacionais suprimiram os avanços conquistados pelos educadores progressistas, ou seja, no atendimento aos anseios de setores conservadores, o estado ficou desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário, bem como, o claro dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário, coube ao ensino profissional a finalidade de atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte.

Para Romanelli (2012) a referida estrutura de ensino denunciava a continuidade do jogo de forças antagônicas que caracterizava a liderança política responsável pela legislação do ensino, ou seja, o alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas profissionais, e a via para a “elite”, através das escolas secundárias. Nestas havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle.

Nesse sentido, ainda no Governo totalitário de Vargas em 1942, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino Secundário mediante o Decreto-lei N°. 4.244, como anteriormente descrito no capítulo I item 3.1. De acordo com o artigo 22 da Lei acima referenciada o ensino ficou organizado em dois ciclos, o básico compreendendo o então chamado curso ginásial (5ª a 8ª séries) e o Colegial como 2º ciclo, compreendendo o ensino colegial (em três séries). Neste que então era chamado de Colegial, persistia a subdivisão entre os cursos Clássico, Científico e Normal, como pode ser percebido na grade curricular Disciplinas por subdivisão do ensino colegial, por série, em anexo.

No referido quadro assinalamos as series em que eram ministradas as disciplinas conforme as suas distribuições entre as três séries do ciclo, com a carga horária de cada modalidade como elemento para análise comparações com as demais grades curriculares que compõem os demais modelos de ensino a partir das posteriores reformas.

O período que sucedeu a implementação das Leis Orgânicas do Ensino em questão verificou-se que, o enfoque do governo militar no âmbito educacional foi manifestado através da Lei N°. 5.440/68, que modificava a organização dos currículos e aplicava ao ensino superior uma nova organização, onde estivesse presente o modelo então encontrado no ensino secundário, onde era ministrado a todos os alunos um ciclo comum e concluído este um ciclo profissionalizante.

Desse modo, as transformações começaram a acontecer nas grades do ensino colegial, de forma que neste período as experiências que acabaram resultando em outra reforma ocorrida através da Lei N°. 5.692/71, acabaram por incluir elementos de profissionalização já no Ensino Médio, em consonância com as determinações da Lei N°. 5.440/68, destinada ao ensino superior.

Nesse período, houve em diversos estados, movimentos em direção a generalização do ensino propedêutico no colegial, com a possibilidade de se obter os originais graus Clássicos e Científico com um ano adicional de estudos, até que as necessidades desenvolvimentistas do estado se configurassem de vez através da LBBEN de 1971, que modificou completamente o enfoque do ensino secundário, conforme pode ser verificado no item 3.2 do capítulo I.

A este respeito Kuenzer (1997), analisa que, ao validar somente os cursos propedêuticos para acesso ao nível superior e negar este direito aos cursos profissionalizantes, ficava claro um princípio que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior ocorre pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente válidos para as funções de dirigentes. Os egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado ao campo específico de trabalho.

Segundo a mesma autora, esta separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementou com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada.

Com os militares no governo, o Ensino Médio passou a ter uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção (Romanelli, 2012). Assim a educação passava a ter a exercer a função de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho.

É neste aspecto que julgamos necessário voltar a nossa atenção para um modelo de ensino organizado e gerido pelo governo militar para atender de modo prático as necessidades do país naquela época, muito embora, o atual contexto brasileiro, seja bastante adverso. Conforme os destaques abaixo:

- A universalização do ensino e suas implicações com a qualidade educacional (considerando que o ensino para as massas custa menos aos cofres do governo, é menos trabalhoso, mas compromete a qualidade devido a quantidade),
- A predominante ideologia (marxista) e sua influência no sistema de ensino através da teoria crítica da educação e seus conceitos emergentes:
- multiculturalismo, transversalidade, interdisciplinaridade, e alquimia do conhecimento;
- A falta de compreensão da interdisciplinaridade por parte dos professores: pelo que ela desvela a respeito da realidade dos acontecimentos e do que ela produz (Frigotto, 2009);
- A deficiente formação e qualificação dos docentes;
- O número exaustivo de projetos e disciplinas associadas à base nacional comum, comprometendo a carga horária das disciplinas base, com a função de atender a diversidade cultural e a formação para cidadania;
- Uma política educacional voltada para os interesses políticos do governo;

Nesta linha de raciocínio Frigotto (2009) nos fala que, estes fatores somados ao desenvolvimento desigual não se colocam como problema para a atual política de governo no Brasil, pois, o descalabro qualitativo e quantitativo e os reiterados espasmos de mudança, novas propostas curriculares e novos projetos para o Ensino Médio tem se efetivado como uma condição em nossa sociedade.

Trata-se segundo Brandão (2011) das iniciativas do governo que, não só não vem sendo alcançadas, como também pode ser evidenciadas na distante universalização, com qualidade, da oferta e do atendimento desse nível de ensino, como podemos comprovar no gráfico 3, abaixo, adultos analfabetos em milhões, divulgado através do

Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) 2013/14.

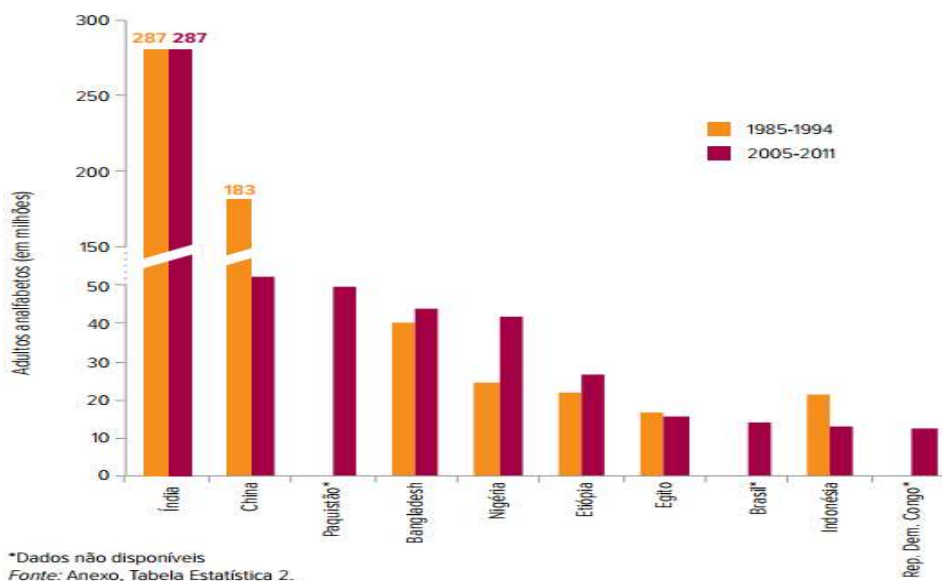


Gráfico 3- Adultos analfabetos em milhões 2011

Fonte: www.unesco.org/.../efa_monitoring_report_2012_youth_and_skills_putt

De acordo com o referido relatório, o Brasil, com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, ocupa a oitava posição no ranking dos dez países com o maior número de adultos analfabetos. São informações estatísticas a exemplo destas que, entendemos afetarem direta ou indiretamente na identidade do Ensino Médio e nas expectativas que se faz em torno da sua aplicabilidade na construção do conhecimento, ou seja, afetam diretamente a vida de alunos e professores, embora de formas distintas (Abramovay e Castro, 2003).

No caso dos alunos, essas mudanças provocam consequências na preparação para a sua vida futura – inserção, no mercado de trabalho, entrada na universidade, aprendizagem de valores e desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania. Para os professores, por sua vez, podem ser definidas como um grande

desafio profissional, pois implicam reavaliar marcos teóricos, métodos e práticas pedagógicas assumidas no decorrer de suas carreiras (Abramovay e Castro, 2003).

Daí a necessidade de se pensar em reformas educacionais que levem em consideração a importância de uma base curricular sólida, somada as estratégias de melhoria das práticas docente mediante a melhor qualificação, condições de trabalho e boas perspectivas de carreira (UNESCO, 2013/2014). Reformas que vá além do papel e das teorias com o objetivo de atender verdadeiramente as expectativas formuladas pelos professores, alunos, gestores e demais membros da sociedade. Como afirma Sztajn (2002, p.11):

Mudanças curriculares não ocorrem no papel, mas na prática dos professores. Um documento curricular só existe enquanto reforma na hora em que é implementado na sala de aula. O documento escrito, por si só, não garante modificações nas práticas docentes e, mais ainda, não garante que possíveis modificações serão na direção desejada.

Segundo Kuenzer e Machado (1982) foi no período subsequente ao golpe militar de 1964 que a tendência tecnicista teve sua oficialização no Brasil. Contexto de valorização dos processos de industrialização, de desenvolvimento econômico, e da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para atender a consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista como uma das soluções para os problemas educacionais do sistema escolar em relação aos altos índices de evasão e repetência que impediam o desenvolvimento do país.

Considerando que “a reprodução das relações de produção exige a reprodução das idéias que a suportam” (Kuenzer e Machado, 1982, p.30) a alternativa do governo através do sistema educacional em eleger as estratégias empresariais na educação tinha por objetivo então à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Tais princípios tinha sua origem na Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor (1856-1915), que expressa a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho

– separação entre os que planejam e controlam e os que executam. A Teoria Geral dos Sistemas configura-se como uma abordagem mais sofisticada da filosofia taylorista, ao propor que a eficiência do sistema deve ser assegurada “pela maximização da utilização dos recursos de todos os tipos; (...) a produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele” (Kuenzer e Machado, 1982, p. 39).

A visão empresarial aplicada a esse modelo de educação tinha a influência da filosofia positivista de Auguste Comte (1798-1857), ou seja, a ciência concebida como neutra e objetiva, a tecnocracia, o mito da ordem e progresso, e da psicologia americana behaviorista de John B. Watson (1878-1958), que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento e que também tem sua fundamentação na filosofia positivista.

A educação no Brasil a partir da década de 60, também teve a influência da Teoria do Capital Humano (TCH), formalizada por Schultz (1971), que postula a educação como um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico, a exemplo do Japão que mesmo destruído na Segunda Guerra Mundial conseguiu reconstruir suas economias em tão pouco tempo, em detrimento desta teoria.

Na verdade esses pressupostos estavam a par com a conjuntura educacional desse período que era “concebida como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (Saviani, 2008, p.383). Como também sublinha Cunha (1980, p.16) “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”, isto é, a função da educação era formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade que necessitava de conhecimento e melhores condições de vida.

Tal como Mira e Romanowski (2009) entendemos que, a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional se define neste sentido. Segundo as mesmas autoras, a reorganização do sistema de ensino nesse período contemplou:

- a operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo;
- a ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada;
- a avaliação somativa e periódica (visando a verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados);
- a separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a conseqüente fragmentação do processo pedagógico;
- o planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo.

Daí o elemento central da pedagogia tecnicista ser a organização racional dos meios, tendo o planejamento no centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas e o monitoramento dos resultados sob a responsabilidade do sistema.

Nesse sentido, Mira e Romanowski (2009) ressaltam as críticas ao tecnicismo como:

- a relação professor – aluno: por entender que o aluno devia se relacionar com a tecnologia;
- a reprodução do conhecimento: por valorizar o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos;
- o problema de método: devido a suposta neutralidade científica que implicava em não se questionar as relações entre educação e sociedade.

Foi a partir das concepções e influências do tecnicismo que ocorreram várias reformas no ensino. No Ensino Superior (Lei N°. 5.540/68) e no Ensino Primário e Médio (Lei N°. 5692/71 – que institui o Ensino de 1º e 2º graus), decorrentes dos acordos MEC-USAID (1966), tendo como proposta:

garantir “a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (Ghiraldelli Jr., 1990, p.22).

No curso de pedagogia, sob a regulamentação do Parecer CFE Nº. 252/69, passou a formar especialistas através das habilitações de: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração e Inspeção Escolar, propiciando, assim, a fragmentação do trabalho pedagógico ao dividir a formação do pedagogo em habilitações.

A reforma do Ensino de 1º e 2º Graus teve por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Parecer CFE Nº. 45, 1972). E assim, ampliou a obrigatoriedade para 8 (oito) anos, aglutinando o curso primário e o ginásial e extinguiu a separação entre escola secundária e escola técnica, criando o ensino profissionalizante.

Para alguns especialistas as referidas reformas foram motivos para inúmeras críticas. No ensino superior o regime de créditos e a matrícula por disciplinas, dificultava a formação de grupos estáveis de alunos e a consequente mobilização estudantil. No curso de pedagogia a fragmentação do trabalho pedagógico ao dividir a formação do pedagogo em habilitações, a despolitização com a departamentalização e a matrícula por disciplinas dificultou – a interação entre as pessoas (estudantes e professores) dentro de um mesmo curso de nível superior.

Na reforma do Ensino de 1º e 2º Graus as ditas habilitações do ensino de 2º grau – sem a qualidade necessária – proporcionaram, efetivamente, a formação de mão-de-obra barata e desqualificada para o mercado de trabalho, engrossando o exército de reserva tão necessário ao modelo econômico. Devido a introdução das chamadas disciplinas técnicas no currículo, ocorreu a exclusão de disciplinas como a filosofia e a diminuição da carga horária de outras (história e geografia transformadas em Estudos Sociais, no 1º Grau), o que veio a comprometer ainda mais a formação dos estudantes.

Assim a proposta pedagógica a luz do tecnicismo veio realçaram ainda mais o caráter tecnocrático das referidas reformas, segundo a qual, a eficiência e a produtividade se sobrepuseram aos valores pedagógicos, e a pretensa neutralidade técnica na administração e planejamento “despolitizados”, que na verdade camuflava e fortalecia as estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos (Aranha 1989).

Segundo Mira e Romanowski (2009), nesse período houve uma expansão acelerada dos sistemas escolares, tanto no ensino superior como nas séries iniciais do ensino fundamental, consolidou-se o distanciamento entre a escola para os filhos trabalhadores, ofertada para a maioria da população nas periferias urbanas, e as escolas direcionadas para as camadas da população com maior poder aquisitivo.

As referidas autoras explicam que um dos fatores que contribuiu para esta situação foi o modo da organização pedagógica: enquanto a maioria das escolas públicas, sob a égide do Estado, cumpria o Plano de Reformas, as instituições privadas mantiveram uma proposta pedagógica que excluía a formação profissionalizante, ou seja, a organização do currículo das escolas privadas e ou públicas tradicionais situadas no centro das cidades mantiveram a valorização dos conhecimentos disciplinares, com proposições de habilitações profissionais que possibilitavam a inclusão das disciplinas clássicas.

b) As implicações na reestruturação capitalista, o neotecnicismo, e as novas demandas e desafios para a educação: Com o advento da globalização e as mudanças no mercado de trabalho nas últimas décadas em detrimento do sistema capitalista em paralelo a alteração do sistema de produção taylorista/fordista pelo toyotismo², trouxeram novas demandas e desafios para a educação.

² O toyotismo configura-se como uma nova forma de organização dos processos de trabalho, onde os sistemas hierarquizados e integrados verticalmente característicos do taylorismo dão lugar a sistemas flexíveis de produção integrados horizontalmente: introduz-se o trabalho em equipe e o trabalhador polivalente; produz-se apenas o necessário, mantendo-se um estoque mínimo; o tempo deve ser aproveitado da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, deve-se aumentar a qualidade do que é produzido com eficiência e produtividade (Santos, 1992).

Segundo Santos (1992) é a tecnologia quem comanda essa nova visão e realização do capitalismo, e as empresas transnacionais detêm os mecanismos do controle econômico, do social, do cultural e das pessoas. Isto é, para a fabricação de novos produtos com agilidade e eficiência, é preciso alterar os processos técnicos de produção.

Esse novo sistema exigirá, necessariamente, e cada vez mais, o aparecimento de tecnologias que garantam a eficiência das comunicações, bem como a redução de seus custos. A resposta a tais exigências encontra-se na microeletrônica, na informática. Em decorrência disso, alteram-se as questões de tempo e espaço. (...) a informatização permite quebrar as paredes e as fronteiras, fragmentando e dispersando a força de trabalho, sem alterar o compartilhamento dos mesmos fluxos de informação que passam a ser integrados pelos gestores dos processos produtivos através de softwares especiais de gestão. (Santos, 1992, p.34)

O sistema toyotista de produção exige um novo trabalhador, que suporte os aumentos da intensidade do trabalho e apresente maior qualificação, uma vez que a produtividade – e o desenvolvimento econômico – repousam, cada vez mais, na utilização do componente intelectual para realizar trabalhos mais complexos (Mira e Romanowski, 2009).

Para Santos (1992) a tecnologia determina o nível de conhecimento e o tipo de qualificação necessário à força de trabalho. Isto é, o trabalhador deve ser:

polivalente, multifuncional (com capacidade para exercer várias funções diferentes), flexível (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade). Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais o treinamento em atividades específicas, como era o caso no taylorismo. (Mira e Romanowski, 2009, p.10213)

Desse modo, as implicações na reestruturação capitalista configuram-se com o que Freitas (1995) chama de neotecnismo na educação, sendo que a formação geral é o principal aspecto para o desenvolvimento das atividades requeridas. Nesse novo contexto, a contribuição da educação para “o progresso-econômico, marca distintiva da teoria do capital humano” (Saviani, 2008), assume outra reconfiguração, ou seja, a lógica de habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho, ampliando suas condições de empregabilidade (Mira e Romanowski, 2009).

Para tanto, a educação precisa atentar-se para um modelo de ensino que faça sentido na vida dos alunos. Isto é, a carga horária dos estudos deve ser alterada fazendo com que os alunos passem mais tempo na escola, que usufruam de um currículo em que os conteúdos os preparem para os exames, para sua carreira acadêmica e profissional, e que tenham a opção de se focar nas áreas de estudo de sua preferência.

Na verdade, essa é uma preocupação que vêm sendo discutida em todas as reformas já realizadas no Brasil, e que são vistas por Filmus, Kaplan, Miranda e Moragues (2001) como uma relação historicamente conflituosa com a realidade educacional.

Trata-se de conflitos que a LDBEN N°. 9.394/96, visa superar através da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos no Ensino Médio. Conhecimentos estes que, devem ser trabalhados como a etapa de preparação para a aprendizagem futura, seja, no ensino superior, no mundo do trabalho, ou na educação profissional (Ramal, 1999).

Neste capítulo tivemos a oportunidade de identificar as características, objetivos, e finalidades do Ensino Médio brasileiro. Estes à luz da legislação educacional e das concepções teóricas situam as bases do desenvolvimento curricular que, infelizmente, revelam as dificuldades de reconhecê-lo como um nível de ensino que possibilite a preparação do aluno para prestarem os Exames de classificação

externa. Isto porque, a discussão sobre as finalidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de tornar o currículo mais eficaz na organização dos processos educativos proporcionado aos alunos e aos resultados que se produz na tentativa encontrar resposta para questões como a repetência e a evasão, identifica os indícios de uma complexa questão relacionada à valorização da generalização nas áreas de conhecimento.

Importou-nos destacar as políticas educacionais do Ministério da Educação, como o Ensino Médio Integrado, como política educacional no Brasil, e o Ensino Médio Inovador, como estratégia política de inovação curricular, na tentativa de minimizar os problemas que envolvem o referido ensino, e atender às expectativas educacionais no Brasil.

Outros assuntos referenciados no decorrer do capítulo relataram o tecnicismo no Brasil (1942-1971), e suas implicações na reestruturação capitalista, o neotecnismo, e os novos desafios para o ensino que, nos fizeram refletir a necessidade de reformas educacionais que vá além do papel e das teorias com o objetivo de atender verdadeiramente as expectativas formuladas pelos professores, alunos, gestores e demais membros da sociedade.

Nesta lógica, os assuntos acima referenciados, foi valoroso, por servir de suporte para tomarmos o posicionamento que fomos construindo acerca do Ensino Médio, que procurou caracterizar a identidade do Ensino Médio, recorrendo ao suporte legal, onde determinam as diferentes intenções e dimensões do ensino, especificam a estrutura curricular e posteriormente às tendências e modelos que mais têm marcado o processo ensino aprendizagem no Brasil, sobretudo a partir da década de noventa.

CAPÍTULO III

3.1 Caracterização da escola pública de Ensino Médio no Brasil

Na história da educação brasileira a escola caracteriza-se por três concepções de qualidade educacional ofertada, que foram se modificando e se sobrepondo ao longo do tempo. A primeira relacionada à excelência e seleção, a segunda voltada para a democratização e inclusão social, e uma terceira, mais atual, meramente ideológica moldada pela política marxista implementada no sistema de ensino, através do fundamento filosófico e histórico, que observamos por exemplo no ideal político socialista que se instalou no Brasil manifestado de diversas formas como: a perversão na educação, a destruição familiar, a depravação moral e política, a perseguição dos políticos em torno da religião e sacerdotes (Azevedo, 2013).

A esse respeito, a legislação brasileira estabelece que, o ensino seja ministrado com base na “igualdade” de condições para acesso e permanência na escola, na “liberdade” de aprender e ensinar, no “pluralismo” de concepções pedagógicas e, além disso, na garantia de um “padrão de qualidade” (Constituição Federal do Brasil, 1988, Artigo 206). No que tem a ver com este padrão a referida legislação também determina que, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Ibidem, Artigo 210).

Por outro lado a LDBEN de 96 cita cinco vezes o padrão de qualidade, que é definido na educação pública como “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (Brasil, 1996, Artigo 4º, inciso IX). A referida Lei também é clara ao garantir a flexibilidade às escolas, o que dificulta o gerenciamento de qualquer padrão inclusive o padrão de qualidade. E ainda, o Artigo 15 estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Contudo, aspectos da autonomia universitária podem ser estendidos a escolas com comprovada qualidade (Ibidem, Artigo 54. § 2º). Isto é, as Instituições de ensino precisam garantir um padrão mínimo de qualidade, na qual podem ser mais flexíveis e

autônomas. Com isto, entende-se o alerta para a necessidade dos critérios e objetivos bem definidos para as finalidades e avaliações curriculares.

Ocorre que, tais legislações têm sido vistas por alguns educadores, pesquisadores, filósofos e demais profissionais ligados à educação, como uma política educacional desvirtuada para atender aos interesses do sistema de ensino. Assim, as escolas privadas têm alcançado grandes destaques por apresentarem em suas propostas a tendência em preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para as melhores colocações nos Exames, ou seja, o lucro no marketing de melhores classificações perante as demais escolas, e a adesão de mais alunos.

No intuito de responder aos dispositivos das legislações acima, e das expectativas dos alunos da escola pública em relação ao modelo de formação, ocorreram algumas inovações na oferta do Ensino Médio, e do ENEM, enquanto indicador de qualidade do ensino. Somado a isto, a atual proposta do ENEM tem servido para mudar o ritmo de aprendizagem dos alunos, para se refletir a necessidade de uma nova formação, e fomentar a investigação a cerca dos modelos de ensino de uma educação de qualidade, na qual se questiona constantemente: Que escola temos? Que escola queremos?

3.2 O ENEM no cenário da escola pública de Ensino Médio no Brasil

O ENEM é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Ela é reconhecida oficialmente pelo RankBrasil-Recordes³ Brasileiros, o segundo maior do mundo, atrás somente do vestibular da China. Conta com mais de sete milhões de inscritos divididos em 1.661 cidades do país. O seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A prova também é feita por pessoas com interesse em ganhar bolsa integral ou parcial em universidade particular, através do Programa Universidade para

³ RankBrasil- Recordes Brasileiros. Enem é a maior avaliação do ensino médio(10/11/2012).

Todos (PROUNI), ou para obtenção de financiamento através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

O ENEM tem por objetivos, segundo o seu artigo 1º, alterados pela Portaria Nº. 462, de 27 de maio de 2009:

- I- conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio;
- V - promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente;
- VI - avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.

O exame avalia “as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame” (art. 2º da Portaria 438/ 98), constituindo-se de uma prova de múltipla escolha de cada área do conhecimento e de uma redação.

A propósito, o ENEM, veio atender ao dispositivo da LDBEN, que, em seu artigo 9º, V define que a União deverá incumbir-se de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino".

Até o ano de 2008, o Exame mantinha o seu formato original: um dia de prova, constituída de uma redação, e 63 questões de múltipla escolha, sem divisão por disciplina.

A partir 2009, passou por consideráveis mudanças, tendo sido denominado de “Novo Enem”. A Portaria Ministerial Nº. 462/09 alterou o artigo 1º da Portaria Nº. 438/98 que instituiu o ENEM, acrescentando os objetivos constantes dos incisos V e VI, a saber: “promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente” e “avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação”. Paralelamente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) publicou a Portaria Nº. 109, nessa mesma data, em que os objetivos do Exame foram assim enumerados:

Art. 2º. Constituem objetivos do Enem:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 10- e 20- da Lei no- 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

E ainda, o artigo 16 da Portaria do INEP definiu uma nova estruturação para o Exame, agora aplicado em dois dias:

Art. 16. O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º. As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;

Prova II - Matemática e suas Tecnologias;

Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;

Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O artigo 3º reafirma o caráter voluntário da participação no Enem, podendo dele participar os concluintes do Ensino Médio do ano de 2009, os egressos desse nível de ensino em qualquer de suas modalidades e todos os cidadãos que, na data da realização da primeira prova, tenham no mínimo dezoito anos completos. O parágrafo 1º desse artigo define que a “a participação no Enem/2009 poderá substituir a certificação de conclusão do Ensino Médio”. Anteriormente, a Portaria Ministerial Nº. 4, de 11 de fevereiro de 2010, dispôs “sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”.

A certificação do Ensino Médio poderá ser adquirida, independentemente de frequência à escola regular ou à Educação de Jovens e Adultos, desde que o participante tenha 18 anos completos até a data da realização da primeira prova do ENEM. Poderão obter a certificação os candidatos que atinjam a pontuação mínima exigida: 400 pontos em cada uma das quatro áreas de conhecimento e 500 pontos na redação. A emissão do certificado é de competência das Secretarias estaduais de educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Vale ressaltar que o ENEM tem por base seis documentos que fazem parte da reforma do Ensino Médio a partir da LDBEN Nº. 9.394/96, os quais fundamentaram as concepções e transformações, que o consolidam como sistemática de avaliação, assim enumerados:

- 1- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – 1998 (DCNEM);
- 2- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2000 (PCNs);
- 3- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2002 (PCNs);
- 4- Matriz de Referência do SAEB – 2001;
- 5- Orientações Curriculares para o Ensino Médio – 2006;
- 6- Matriz de Referência do Novo Ensino Médio- 2009.

No intuito de esclarecer o período exato das mudanças mais relevantes e proporcionar uma visão mais clara dos fatos indicamos a tabela 1- História do ENEM e fatos relacionados.

Tabela 1 – História do ENEM e fatos relacionados.

Ano	Fatos e mudanças mais relevantes
1998	Criação do ENEM.
2000	Algumas universidades começam a usar o ENEM como parte do critério de seleção.
2001	Isenções de taxa de inscrição para alunos desfavorecidos; Itens deixam de ser pré testados.
2004	É criado o PROUNI para ampliar o acesso às IES.
2005	PROUNI é vinculado aos resultados e dados socioeconômicos do ENEM.
2006	Começam a ser publicadas as médias do ENEM por escola.
2007	É criado o REUNI para ampliar a rede federal de ensino superior.
2009	É criado o SISU para articular o ENEM às IES; Mudanças estruturais na forma e conteúdo do ENEM; Adiantamento do Exame por vazamento de itens; ENEM começa a valer como certificação do Ensino Médio; ENEM passa a ser obrigatório para alunos pedirem FIES.
2010	Seriam duas edições do ENEM nesse ano, mas acabou sendo apenas uma.
2014	Elaborações das provas do ENEM, com itens propositalmente sem sentido para verificar a atenção e responsabilidade dos alunos em relação às respostas.

Fonte: MEC/INEP

Pelo exposto podemos notar que o ENEM foi gradativamente se articulando as políticas do governo federal como o PROUNI⁴, e o FIES, e indiretamente ligado ao (REUNI)⁵. Embora tenha universidades que já utilizassem o ENEM desde o ano 2000, o ENEM, passou a ter um novo peso em relação ao Ensino Médio, no que tem a ver com as iniciativas das Universidades brasileiras de âmbito Federal e Privado, utilizá-lo como procedimento seletivo, substituindo os costumeiros vestibulares que ocorrem a cada final de um ano letivo em âmbito nacional, e atualmente a nível internacional, como é o caso da universidade de Coimbra em Portugal. Isto sempre contanto com um sistema próprio para esse fim, ou seja, o SISU.

Nestes termos o ENEM vem crescendo a cada ano e tomando uma posição muito importante no âmbito educacional, isto é, vem servindo como indicador de resultados, e como o sustentáculo para as políticas de ensino do governo. No gráfico 4, vamos ver a seguir, a evolução do ENEM e dois fatos relacionados. Esse crescimento ocorre gradativamente com destaque para o ano de 2001 e 2005, conforme a curva mais inclinada.

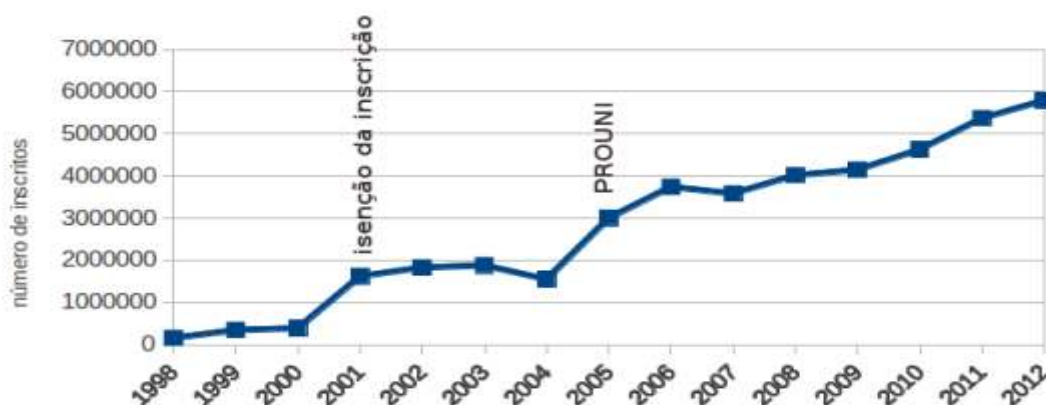


Gráfico 4- Evolução do ENEM e dois fatos relacionados

Fonte: MEC/INEP

⁴ (PROUNI) Programa do Ministério da educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais em Instituições privadas de ensino superior.

⁵ (REUNI) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência nas instituições federais de ensino superior.

Vale destacar que, as universidades federais e privadas ao utilizarem o ENEM como indicador de resultados, automaticamente passam também a se beneficiarem com a diminuição de custos destinados para a preparação e aplicação dos vestibulares realizados anualmente no Brasil. Este enquanto indicador também é aproveitado pelas universidades privadas, para as investidas mercadológicas na captação de pretensos alunos.

Essa preocupação é tanto mais compreensível quanto é certo que o ENEM tenha sido elaborado mais para produzir informações estatísticas para o sistema educacional, ao invés de ajudá-lo na realização de análises desses resultados. Trata-se de desencadear com esta percepção uma necessária análise dos resultados que o referido Exame vem apresentando para também servir de indicador avaliativo nas demais áreas educacionais.

A propósito, o MEC, tem investido cada vez mais em auxílio financeiro às Instituições Federais que recebam aluno via ENEM, conseqüentemente, os alunos que não conseguem aprovação no ENEM/Vestibular permanecem como, “deserdados e estigmatizados” por um exame que “não visa aferir competências, habilidades e conhecimentos reclamados de quem conclui a educação básica - como formação essencial para a cidadania e o trabalho”, porém, com a intencionalidade de “medir através do vestibular as disciplinas soltas” (Carneiro, 2012, p.46).

Nessas condições, os alunos, das escolas privadas que têm cursinhos integrados com o Ensino Médio são campeões de aprovação no ENEM. O que é para nós inquietante, pois o avanço do Ensino Médio, esta sendo afetado pela falta de uma visão mais abrangente que o ENEM poderia proporcionar.

3.2.1 O ENEM e as implicações nos resultados que o ranking de escolas pode apresentar.

Como anteriormente foi abordado, o ENEM, na sua origem tinha por objetivo apenas avaliar o nível de aprendizagem dos alunos concluintes do Ensino Médio para poder se tornar uma referência de auto-avaliação e possibilitar a percepção da qualidade do ensino. Foi a partir de 2009, que o referido Exame foi reformulado com uma mudança significativa envolvendo aspectos pedagógicos e sociais. Com esse feito, a matriz de referência desse “novo ENEM” (MEC/INEP, 2002), procurou explicitar com base nestas cinco categorizações abaixo o desenvolvimento de competências por meio da aquisição de vinte e uma habilidades agrupadas de forma específica, entorno de cada matriz competência tais como:

- Resolução de situação-problema;
- Análise crítica de situação problema;
- Interpretação completa;
- Contextualização da informação;
- Compreensão sistêmica.

Desta feita, ficaram definidas para cada área de conhecimento as competências e habilidades a serem avaliadas através de um referencial de conteúdos divulgados pelo MEC, denominados como objetos de conhecimento.

Segundo Campos (2013), as referidas categorizações são guias para que a escola e os professores elaborem o planejamento das atividades tendo em vista os pontos axiais para a organização didática das áreas de conhecimento que devem ter como fim o ensino baseado na metodologia problematizadora, exigindo do aluno na sua base o conhecimento próprio das disciplinas escolares.

De acordo com a matriz de referência desse “novo ENEM” (MEC/INEP, 2009) as disciplinas são identificadas através das seguintes áreas de ensino:

1. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias
2. Ciências da Natureza e suas Tecnologias
3. Ciências Humanas e suas Tecnologias
4. Matemática

No que tem a ver com os conteúdos programáticos as escolas devem organizar suas propostas com ênfase nas competências e habilidades dos alunos. Para isto devem seguir as orientações do documento básico do ENEM (MEC/INEP, 2002) tais como:

1. Domínio de linguagem
2. Compreensão de fenômeno
3. Resolução de problema
4. Construção de Argumentação
5. Elaboração de propostas

Na tabela 2, abaixo, os dois modelos do ENEM, elaborada conforme os documentos oficiais do INEP procuramos resumir as principais mudanças implementadas a partir de 2009.

Tabela 2 – Os dois modelos do ENEM

Característica	de 1998 a 2008	A partir de 2009
Objetivo principal	avaliar a preparação para a Cidadania	avaliar a preparação para o ensino Superior
Objetivos específicos	3 objetivos (1988)	7 objetivos
Matriz de referência	5 competências organicamente relacionadas a 21 habilidades	4 áreas de conhecimento, 5 eixos cognitivos, 30 competências hierarquicamente relacionadas a 120 habilidades conteúdos (objetos e conhecimento)
Dimensões supostamente Avaliadas (número de notas disponíveis no microdados)	5 notas de prova e 5 de redação (relativas às competências)	4 notas de prova (relativas as áreas do conhecimento) e 5 de redação (competências)
Formato da prova	1 prova de 63 itens e 1 redação	4 provas de 45 itens e 1 redação
Duração da prova	1 dia (5 horas)	2 dias (4,5 horas e 5,5 horas)
Análise dos resultados	Teoria Clássica dos Testes	Teoria das respostas ao Item
Itens	Fornecem informações necessárias para resolução	Algumas delas pressupõem domínio prévio de informações

Fonte: MEC/INEP.

Contudo, os desafios que se colocam às finalidades curriculares do Ensino Médio, a respeito das alterações que o “novo ENEM” assumiu em nome da qualidade educacional e da democratização do acesso ao nível superior, geraram muitas questões e desconfianças sobre um outro sentido que tomou o referido exame. Daí a necessidade de estabelecer outros objetivos para o Exame.

Segundo Oliveira (2011) as avaliações externas, como o ENEM, parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais do que para ajudar os professores a analisarem os resultados, buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação. Tal situação não quer dizer que se tenha que ignorar ou abandonar as avaliações externas, pois o fato de descartá-las

impediria ter acesso às informações pertinentes e complexas e principalmente trabalhar iniciativas que possam demandar outros contributos que possam garantir as condições de existência de um Ensino Médio de qualidade (Moraes e Alavarse, 2011).

A este respeito, Campos (2013) tem vindo alertar para a necessidade da organização das práticas curriculares do Ensino Médio, considerando que, atualmente existe um debate sobre a reprodução de uma pedagogia tradicional, onde a memorização de conteúdos e o modelo de escola assume também a função de integrar a formação do jovem às referências do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Como Ludovico (2011) explica, faz-se necessário apostar em metodologias que,

possibilitem a construção de “saberes em uso”, isto é, autênticas formas de conhecimento que permitam aos formandos entender mais, usufruir melhor, participar com mais conhecimentos científicos e culturais nas diferentes situações com que se confrontam, sabendo fundamentar, argumentar e decidir. Importa também criar mecanismos formativos que possibilitem aos formandos a transposição adequada de saberes para outros contextos, domínios ou situações. (p.70)

Entretanto, os objetivos elaborados para a operacionalização do ENEM, não estão sendo trabalhados para os propósitos a que foram postos. Tal como Carneiro (2012, p.27) explica que “o novo ENEM tem contribuído para o retorno do Ensino Médio à condição original de porta para a universidade e reforço da visão da mídia de que esta é verdadeiramente sua função”. O mesmo autor também adverte que “o Ensino Médio transformou-se em ensino mídia não pelo reconhecimento de sua importância, mas pelos seus descaminhos e pelas suas deformações” (p.27).

Daí entendermos que o ENEM é um desafio para o sistema educacional brasileiro, principalmente por ser visto como uma proposta que rompe com o modelo de avaliação do ensino sustentado pela pedagogia tradicional chamado vestibular, como também, por tentar compreender as potencialidades, a qualidade e a limitação do trabalho pedagógico, tendo em vista um projeto de formação cidadã integral, ética e para a vida através do currículo por competências (Campos, 2013).

Outro fator em destaque nas mídias a partir de 2013, foi a qualidade das provas do ENEM, e o modo como os alunos passaram a relacionar-se com Exame, ou seja, responder as questões de modo banal e incoerente. Tal situação levou o Sistema de correções do ENEM a adotar medidas mais rígidas, como destaca a mídia nacional⁶ em relação à redação, aos itens e as questões do Exame.

O objetivo de tal iniciativa foi verificar e ajustar os possíveis erros nas correções das provas, chamar a atenção dos alunos sobre as suas responsabilidades em relação aos seus resultados para evitar problemas educacionais e judiciais junto à sociedade.

Entretanto, são medidas falhas, pelo fato certos avaliadores não se atentarem para os contínuos erros dos alunos em relação às normas da prova de redação e que apesar de atribuírem uma pontuação baixa, permitem a aprovação e o acesso do aluno as universidades.

A justificativa para tal posicionamento prende-se a reportagem investigativa⁷ exibida sobre o referido assunto. Se por um lado, para certos avaliadores deve se respeitar o pensamento subjetivo do aluno em relação a determinados contextos, ainda que existam erros gravíssimos nas informações históricas solicitadas. Por outro, interpretamos que, o número de redações a serem corrigidas, torna-se o fator mais

⁶ O sistema de correção do ENEM ficou ainda mais rápido em 2013. A partir deste ano, três mudanças devem garantir uma correção mais rigorosa: a proibição do deboche, a exigência do domínio da norma culta para receber a nota máxima e a redução da discrepância máxima nas notas dos dois corretores para que a redação seja encaminhada por uma terceira avaliação independente. Além de alterar as regras para anulação da redação para de incluir as tentativas de deboche, classificadas como tendo "parte do trecho deliberadamente desconectada com o tema proposto", o MEC agora vai exigir uma justificativa dos corretores para aceitar que uma redação contendo erro de português receba a nota máxima. O ministério ainda diminuiu a discrepância máxima aceita entre os dois corretores.—Disponível em <http://m.g1.globo.com/educacao/enem/2013/noticia/2013/05/internautas-relatam-falha-no-site-do-enem-antecipando-fim-das-inscricoes.html> www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId (acedido em 03/05/2014).

⁷ Ver reportagem do Fantástico- Redações pontuam no Enem mesmo ferindo critério técnico- Edição do dia 04/05/2014 <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/05/redacoes-pontuam-no-enem-mesmo-ferindo-criterio-tecnico.html>

complexo, principalmente porque, quanto maior o número de redações corrigidas será maior também o valor pago ao avaliador.

3.2.2 Dimensão do ENEM

É fato que apesar do MEC e até da mídia se esforçar para divulgar o ranking das escolas do ENEM, o qual é baseado em uma única nota, o SISU informa que,

Algumas instituições participantes do Sisu adotam pesos diferenciados para as provas do Enem 2012. Assim quando o candidato se inscrever para o curso em que a instituição adotou peso diferenciado para determinada prova do Enem 2012, sistema fará automaticamente o cálculo, de acordo com as especificações da instituição, gerando uma nova nota, que será informada ao candidato (MEC/INEP, 2012).

Vale ressaltar que no próprio portal do SISU, não há informações a respeito dos critérios adotados pelas IES. Entretanto esta é uma situação inusitada, no sentido de que se abre a possibilidade para múltiplas formas de utilização dos resultados do exame, o que é importante na medida em que, acreditam-se na melhoria da elaboração, correção e finalidades do Exame. Segundo Travitzki (2013, p.199) “tal estratégia não surtiria efeitos significativos no antigo modelo do ENEM, mas talvez seja eficaz no modelo recente, pois as notas produzidas se mostraram mais diferentes entre si”.

Assim, a estratégia utilizada pelas IES pode favorecer a criação de várias amostras dos resultados, cada um identificando os pesos adotados para a possível entrada do aluno no seu curso de preferência, além de oferecer maior visibilidade aos critérios não explícitos no portal do SISU.

3.2.3 Um instrumento para múltiplas finalidades

Como antes já referenciado, os objetivos do ENEM, é outro aspecto que merece destaque em nossa análise, e para isso faz-se necessário perguntar se o referido Exame, que é um instrumento único de medida, serviria para outras finalidades.

Desse modo, é necessário conhecer os objetivos⁸, estabelecidos inicialmente nos documentos oficiais, além de mais quatro que julgamos necessários para atribuir ao Exame outros valores em relação ao processo ensino aprendizagem, como:

- 1) A utilização dos resultados para melhorar a qualidade do Ensino Médio (proposta curricular, métodos de ensino e critérios para a avaliação interna);
- 2) A utilização dos resultados para conhecer o nível de ensino das escolas e investir nas melhorias educacionais das mesmas (infra-estrutura, e formação continuada dos professores);
- 3) A utilização dos resultados para justificar a necessidade e efetivação das outras avaliações no sistema de ensino (avaliação do professor, da escola, e da gestão).
- 4) A utilização dos resultados para avaliar o próprio desempenho do ENEM em relação aos critérios de elaboração e correção das provas.

Na verdade, o ENEM congrega estes objetivos ainda de forma intencional, por isso espera-se que os mesmos tornem-se oficiais e prioritários com o andar dos acontecimentos, principalmente porque, no processo educacional é necessário ter cautela com este tipo de Exame para uso de múltiplas finalidades (Eurydice, 2009; Morris, 2011; Travitzki, 2013). Há muitos aspectos a discutir a esse respeito, mas levando em conta as questões de investigação desta tese, cabe aqui fazer uma observação.

⁸ 1- Promover a auto-avaliação do aluno, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; 2) Promover a certificação no nível de graduação do Ensino Médio; 3) Avaliar o desempenho escolar do Ensino Médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.

Um Exame que serve como indicador do desempenho escolar do ensino e desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação deve ser eficaz na identificação dos melhores candidatos, bem como, servir de parâmetro confiável para as mudanças e melhorias no funcionamento do Ensino Médio (por exemplo, a reestruturação curricular, a revisão dos conteúdos programáticos, a aplicação de metodologias adequadas, e professores qualificados para as áreas aplicadas). Tudo isto para proporcionar ao aluno melhores condições de responder positivamente as necessidades acadêmicas e profissionais avaliadas através do Exame.

Assim, no item seguinte veremos alguns pontos de discussão a respeito dos objetivos mais específicos do ENEM.

3.2.4 O ENEM enquanto Vestibular Nacional

Segundo os questionários socioeconômicos aplicados aos candidatos antes da realização das provas do ENEM nos últimos anos, este é o principal motivo para os quais os estudantes se inscrevem para realizarem o Exame, principalmente, a partir de 2005 com a vinculação do ENEM ao PROUNI, e com as mudanças estruturais a partir de 2009 que, como antes referenciado, tiveram o objetivo maior de promover melhorias para o atendimento das expectativas dos alunos.

Resumidamente reafirmamos alguns aspectos significativos em relação a essas mudanças:

- Criação do SISU (com a possibilidade das IES atribuírem pesos diferentes para cada área de conhecimento);
- Inclusão dos conteúdos na matriz de referência, complementando as competências e garantindo que os ingressantes nas IES possuam conhecimentos prévios básicos, não apenas habilidade em potencial;
- O Exame vale para todo o território nacional, e para algumas universidades internacionais, o que viabiliza o intercâmbio entre estados e países.
- A diminuição dos custos com a elaboração, aplicação e correção das provas (antes organizados pelas universidades federais de modo

independente e financiados com pelos cofres da união); conseqüentemente a diminuição de custos para a economia brasileira;

- Apesar dos ajustes técnicos, já é aceito nas universidades federais, que têm autonomia para realizarem seus próprios Exames de seleção, mas que preferiram utilizar o ENEM.

Neste último aspecto, podemos afirmar que, há uma ampla aceitação das universidades no país em utilizarem a nota para o ingresso de alunos no ensino superior. Com isto percebe-se que, a educação brasileira está caminhando para uma decisão totalizadora em relação à substituição dos vestibulares pelo ENEM. Até porque, como já mencionado anteriormente, seria uma economia com os gastos tanto para as universidades públicas, quanto para as privadas.

Entretanto, esta decisão administrativa tem se revelado na prática pedagógica uma problemática grave em relação a qualidade do ensino oferecido no Brasil. Se por um lado o ENEM, enquanto avaliação externa procura aferir o conhecimento do aluno através da avaliação dos conteúdos propriamente ditos. Por outro, a escola utiliza da mesma estratégia, com um diferencial – atribuem notas aos alunos provenientes dos projetos temáticos, atividades extracurriculares, e avaliação somativa.

Contudo, os resultados apresentados estatisticamente pelo Ministério da Educação em 2011, ano que antecedeu nosso estudo, revelaram que 30% das escolas não atingem nota para diplomação, ou seja, para conseguir o diploma o aluno precisa obter 450 pontos em cada uma das provas objetivas (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, e Matemática), e na redação 500 pontos. Caso o aluno fique abaixo dessas notas demonstra que o aluno não está preparado e não tem conhecimento suficiente para ingressar no Ensino Superior e concorrer aos *Programas de Ensino* financiados pelo Governo Federal (MEC, 2011). Nesse sentido, é preocupante constatar que, boa parte de alunos concluintes do Ensino Médio não atingem notas mínimas. Na prática as médias de 3.299 instituições brasileiras não atingiram a pontuação mínima necessária em ao menos uma das provas. Essas instituições representam quase um terço do total das 10.076 unidades cujos resultados

foram revelados pelo MEC. Outras 13.581 instituições ficaram de fora do ranking: o desempenho delas, portanto, é desconhecido.

Em 2014, ano em que finalizamos o presente estudo, prestaram o exame 6.193.565 candidatos (71% do total de 8.721.946 inscritos), e o desempenho dos alunos concluintes caiu em matemática e redação na comparação com o ENEM de 2013. A média geral em matemática foi de 476,6 pontos, queda de 7,3% sobre a média de 514,1 pontos obtida em 2013. Em redação, a queda foi ainda maior: 9,7%. A média dos alunos foi de 470,8 pontos, contra 521,1 obtidos no Enem anterior (MEC, 2014).

Na verdade, a cada ano, os dados indicam a queda no desempenho dos alunos. Isto indica que o ensino tem deixado muito a desejar e precisa melhorar consideravelmente.

3.2.5 O ENEM enquanto critério para integração do aluno em programas de governo

O ENEM serve como critério para que o aluno participe dos diversos programas como o PROUNI (que vai de 50% a 100%) em uma faculdade privada, com nota mínima de 450 pontos; o FIES e o Programa Ciências sem Fronteiras, além de influenciar o REUNI.

De acordo com o portal do MEC, o FIES pode ser solicitado pelo aluno em qualquer etapa do curso e em qualquer mês, com uma taxa de juros de 3,4% ao ano. Sendo que a partir de 2010 uns dos requisitos para obter um FIES é ter feito o ENEM, apenas os professores da rede pública de ensino ficaram isentos desta exigência, bem como não há uma nota mínima para esse caso.

No referido portal, também podemos obter a informação de que, o Programa Ciências sem Fronteiras (a nível de graduação) o ENEM entra na fase classificatória, e quando o número de vagas for menor que a demanda qualificada, haverá uma média mínima obrigatória de 600 pontos no ENEM.

3.2.6 O ENEM enquanto oportunidade para entrada no mercado de trabalho

Sendo este um dos objetivos do ENEM, podemos constatar que nos questionários socioeconômicos, desses últimos anos os alunos realizam o Exame, também com o interesse em ter uma oportunidade para entrarem no mercado de trabalho. Porém, as empresas locais, não costumam utilizarem os resultados do referido Exame como um elemento para as contratações.

Daí o importante alerta de Travitzki (2013) para se pensar em Exames mais específicos, principalmente, pelo fato das empresas preferirem um estágio a ter que optarem pelas notas do ENEM. Isto porque, “talvez porque o tipo de habilidade necessário em cada profissão seja muito específico (...), ou uma evidência de que esse tipo de avaliação [mais genérico, e baseado em competências] não é muito útil para o mercado” (Travitzki, 2013, p.207). Conclui-se que, este seria um dos motivos para também se pensar em desenhar indicadores de qualidade escolar, baseados em estágios, e empregabilidade.

3.2.7 O ENEM enquanto certificação do Ensino Médio

No Brasil a certificação do Ensino Médio para pessoas de escolaridade não formal, é um direito instituído pela LDBEN N°. 9.394/96,

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos;

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Neste entendimento, em 2005 foi implementado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens adultos (ENCCEJA). A partir de 2009, o ENEM, começou a exercer este papel para Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2010 para todo o Ensino Médio. Atualmente o ENCCEJA certifica apenas para o ensino Fundamental.

Assim, é importante reconhecer que a prova utilizada para avaliar as competências dos alunos, a nível de ensino básico, também tem condições de informar se o mesmo, está preparado para cursar o ensino superior.

3.2.8 A utilização do ENEM como parâmetro para a reformulação da proposta curricular no Brasil

Reconhecidamente o ENEM ganhou grande notoriedade nos últimos anos, enquanto avaliação externa da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, avaliação essa que, tal como lembram Campos (2013, p.9), Moraes e Alavarse (2011, p.13), passou a assumir novo peso ao considerar aspectos como:

- As iniciativas de universidades públicas em lançar mão do Exame como o único procedimento seletivo, substituindo completamente os clássicos exames vestibulares; sua aceitação, por parte de uma grande maioria de escolas privadas, como um crivo de mercado para disputar clientela;
- Sua adoção, em 2009, como substituto ao ENCCEJA, que permite a equivalência do ensino médio em função do desempenho nas provas;
- A utilização de seus resultados para concessão de bolsas na educação superior privada, pela via do PROUNI;
- Os estudantes poderão optar por cinco cursos ou até cinco universidades que adotem o ENEM; Reformular o Ensino Médio: currículo conteudista para um currículo por resolução de problemas;
- Exame unificado para garantir a mobilidade de alunos pelo país;
- Democratizar o acesso a educação superior;
- Instrumento de seleção de forma parcial ou integral para vaga na IES;
- Ferramenta de auto-avaliação da qualidade do Ensino Médio;
- Medir desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas IES;
- Inscrição em 2009:

- Alunos da escola pública – Gratuita.
- Alunos da escola privada: taxa no valor de R\$35,00.

Santos (2011), por seu lado, também nos lembra, que outro fator determinante para acrescentar o valor do ENEM na política educacional brasileira foi o estabelecimento de uma nova Matriz de Referência em relação à Matriz anterior de 1998 a 2008, tais como a distinção de habilidades específicas para cada área do conhecimento distribuídas de acordo com competências e cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas.

Contudo, o “novo ENEM”, com base nos resultados apresentados a cada ano, começou a ser avaliado com o objetivo de tornar-se uma referência para induzir mudanças no currículo do Ensino Médio, ou seja, uma “interferência delicada” no âmbito das políticas educacionais baseada na alegada contribuição que a proposta do referido exame pode proporcionar.

Tal contribuição esta relacionada às preocupações do sistema educacional em melhorar seus índices devido o aproveitamento abaixo do que se esperava em relação a qualidade do ensino. Como podemos identificar na tabela 3 - Ensino Médio: Taxas de rendimento, escolas estaduais e privadas: Brasil (1997 a 2010):

Tabela 3 - Ensino Médio: Taxas de rendimento, Escolas estaduais e privadas: Brasil (1997 a 2010)

Ano	Estadual			Privada		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
1997	77,6%	7,8%	14,7%	88,6%	6,5%	4,9%
1999	73,7%	7,6%	18,7%	90,1%	5,5%	4,4%
2001	74,5%	8,5%	17,0%	92,0%	5,1%	2,9%
2003	72,3%	10,9%	16,8%	92,8%	5,3%	1,9%
2005	70,5%	12,3%	17,2%	92,7%	5,8%	1,5%
2007	71,6%	13,6%	14,8%	93,8%	5,6%	0,6%
2009	73,5%	13,5%	13,0%	93,3%	6,2%	0,5%
2010	74,9%	13,4%	11,7%	93,6%	5,9%	0,5%

Fonte: MEC/INEP

Na tabela 3, a aprovação, persiste nas escolas estaduais uma situação na qual, praticamente, de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso em ser aprovado para a série seguinte – ou para concluir o Ensino Médio –, ao passo que, nas escolas privadas, tal sucesso é mais elevado. Estes dados só vêm confirmam a ideia de que os alunos do Ensino Médio das escolas privadas são preparados para apresentar resultados e acabam por se saírem muito bem em Exames de avaliação como o ENEM.

No que tem a ver às taxas de reprovação e abandono, temos nas escolas estaduais quase que os mesmos patamares para ambas e, nas privadas, uma concentração de insucesso nas reprovações. Por outro lado, Chama-nos a atenção nas escolas estaduais o fato de que, ao aumento de matrículas, corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, sendo este considerado um verdadeiro desafio, no sentido de desenvolver políticas educacionais para a permanência

dessa parcela de jovens que se aproximam da escola. Como podemos verificar na tabela 4 - Números de concluintes no Ensino Médio: Brasil (1997 a 2010):

Tabela 4 - Números de concluintes no Ensino Médio: Brasil (1997 a 2010)

Ano	Matrículas	Concluintes	Proporção
1997	6.405.057	1.330.150	20,8%
1998	6.968.531	1.535.943	22,0%
1999	7.769.199	1.786.827	23,0%
2000	8.192.948	1.836.130	22,4%
2001	8.398.008	1.855.419	22,1%
2002	8.710.584	1.884.874	21,6%
2003	9.072.942	1.851.834	20,4%
2004	9.169.357	1.879.044	20,5%
2005	9.031.302	1.858.615	20,6%
2006	8.906.820	1.804.173	20,3%
2007	8.369.369	1.749.731	20,9%
2008	8.366.100	1.761.425	21,1%
2009	8.337.160	1.797.434	21,6%
2010	8.357.675	1.793.167	21,5%

Fonte: MEC/INEP

Como se pode constatar, na tabela acima, o número de concluintes no Ensino Médio brasileiro expressa, as consequências das taxas de rendimento, pois, salvo um crescimento de concluintes entre 1997 e 1999, houve a estabilização no patamar de 1,8 milhões de concluintes a despeito dos incrementos nas matrículas. Na coluna Proporção, numa situação sem perdas por reprovação e por abandono, a taxa de concluintes seria de 33%, pois os alunos da 3ª série, de cada ano, estariam concluindo essa etapa de ensino. Contudo, identifica-se um quadro muito distinto, visto que o patamar de concluintes se

estabilizou em torno de 21,5%, como mais um indício do fluxo com muitas perdas, por evasão e repetência, nas três séries do Ensino Médio.

Assim, entendemos que, o ENEM, apesar de ser um Exame importante, teria algumas ressalvas ao ser utilizado para avaliar o Ensino Médio com o intuito de promover alterações curriculares no referido ensino. Isto porque, como sublinha Santos (2011, p.143), o “ENEM é um poderoso agente político, e como tal não pode ser visto ingenuamente apenas como um exame de ensino, uma prova interessante e diferente do vestibular, que vai ajudar na entrada para a universidade”, pois há que inovar de modo cauteloso, ajustado e consciente ao nível das necessidades dos sujeitos.

Na verdade, a política de ensino no Brasil deixa transparecer que é mais fácil ajustar o ENEM para se adaptar ao atual modelo de ensino ofertado, a ter que mudar a sua estrutura curricular. Essa preocupação é tanto mais compreensível quanto é certo que já foram efetivadas várias alterações no Exame, como é caso do percentual de aprovação da redação que está vinculado à análise subjetiva dos alunos e a validação interpretativa dos avaliadores.

Como é de conhecimento da população educacional, o ENEM avalia o conhecimento dos conteúdos programáticos, e a escola tem repassado esses conteúdos de modo fragmentado ao inserir em sua proposta os temas transversais e projetos temáticos, o que acabam por interferir, tanto na carga horária, quanto na aprendizagem dos alunos. Tudo isto justificado pela formação cidadã que o aluno deve adquirir na escola.

A esse respeito, existe um forte consenso de especialistas educacionais, teóricos, pesquisadores, economistas e historiadores, de que a educação nos últimos anos tem servido as políticas do sistema educacional, que, visam à quantidade, ao adequar e homogeneizar o ensino (Chirinéa e Barreiro, 2014). Com isto, a preocupação com a qualidade de ensino se tornou um dos maiores desafios da educação. Não uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola, e sistemas de ensino, como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação,

com vistas a atender a reestruturação produtiva do capitalismo, onde ela ganha papel central, ao ser considerada como uma condição geral de produção (Bruno, 1996).

Assim, o item a seguir, apresenta a importância da qualidade escolar no regime democrático, e também os indicadores de qualidade que se apresentam no nível de escola.

3.3 A qualidade do ensino na escola pública de Ensino Médio

A conceituação do que é uma escola de qualidade, é o primeiro ponto de partida para os que almejam e lutam pela melhoria dessa instituição. Podemos dizer que há diversas formas de se enfrentar tal embate, desde a estruturação curricular, da formação e trabalho docente, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão do ensino, até análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas (Dourado, Oliveira e Santos, 2014).

Se democracia quer dizer: governo do povo; soberania popular, doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder (Dicionário Aurélio, 2003), o que seria afinal, uma escola com boa qualidade no regime democrático? Há várias formas de se responder essa pergunta. Se por um lado Chanial (2002, p.73) defende que uma boa escola democrática é aquela que deve “criar um ambiente social que tenda a enriquecer a experiência de todos, e a trazer ao ser instituições que continuamente impulsionem o desenvolvimento de cada um”. Por outro, Dubet (2003), caracteriza a democratização pela universalização do ensino aliado às ações específicas que na escola se realizam.

Nesse entendimento, a questão passa então a se querer saber: que escola ajudaria a promover a democracia? Apesar de ser um assunto muito polêmico, e bastante discutido no meio educacional, podemos afirmar que, ainda existem ações democráticas a serem implementadas. Algumas delas assentam ao pensamento democrático de Dewey (2005) sobre o que seria uma educação de qualidade.

Para o autor, as sociedades democráticas são construídas na possibilidade de libertação das capacidades individuais, e na diversidade de inquietações comuns partilhadas, ou seja, o ideal democrático alimenta-se, simultaneamente, da importância do desenvolvimento das capacidades individuais aliada ao desenvolvimento da consciência de que estas devem ser colocadas ao serviço de projetos comuns.

Seria necessário, portanto, dar mais atenção às ações democráticas que as escolas buscam desenvolver, como a autonomia administrativa e pedagógica através da gestão democrática, as concepções políticas e ideológicas que fundamentam o seu projeto educacional, o currículo, a avaliação, e as relações construídas a partir do seu trabalho. Afinal de contas a qualidade pensada para uma escola pública democrática, é aquela que se preocupa com a gerência da qualidade total – método eficiente de administração que se propõem a atingir todos os setores da sociedade, utilizando recursos que vão desde os financeiros até os de pessoas (Silva e Silva, 2011).

Talvez fosse o caso de indagar se a estrutura curricular do Ensino Médio, organizada para atender as massas na universalização do ensino, se adequada como um elemento em nome da democracia, dado que gera insatisfação. No olhar de Beisiegel (2005) o sistema de ensino, no passado, atendia a poucos e rendia mais, qualitativamente, a abertura da escola para as camadas mais pobres da população a fez crescer em número de vagas, mas a fez também perder, guardadas as devidas proporções, a qualidade do ensino ministrado. Partindo desta premissa Coelho (2008) explica que, a ineficiência do sistema escolar, e as novas exigências de qualificação e formação, foram os alicerces das reformas de implantação das avaliações externas no Brasil. Avaliações estas que, faz-se necessário, quando analisadas e utilizadas para melhorar o padrão e a qualidade de ensino. Segundo Lopes (2012), a qualidade escolar,

é uma reivindicação usual, vinculada a idéia de que o currículo, precisa garantir a possibilidade de crianças e jovens permanecerem na escola e atingirem os níveis instrucionais julgados necessários a um projeto de sociedade. (p.702)

A referida autora, também argumenta que, no Brasil, a qualidade também se associa à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social. Com isto a representação assume dois níveis: o do texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos. Afinal o que foi consensual nas políticas de currículo- como reconhecer suas ações democráticas- mostra-se que as dificuldades teóricas e conceituais se entrelaçam cada vez mais, tornando difícil fixar as posições dos sujeitos em relação aos contextos sociais a partir de suas vinculações e categorias (Hall, 2003).

De maneira geral, os autores mostram como o problema da qualidade escolar é complexo e multifacetado, como as diferentes concepções teóricas e conceituais podem apresentar tensões entre as representações. De acordo com Lopes (2012) e Ball (1994) os textos políticos buscam ser a representação das políticas como o próprio nome já diz, e ainda que alguns sejam exceção, são lidos como se fossem uma representação transparente. Outras vezes, tal substituição da política por documentos políticos é tão patente que a referência a uma proposta curricular é realizada por sua denominação como “política”.

Nesse sentido, a educação é responsável pelo o acesso à cultura, aos bens materiais, e até mesmo levar os sujeitos a reaprender a ver o mundo. Um dos principais intelectuais a defender este possível papel da escola é Milton Santos (1926-2001) reconhecido no meio acadêmico pelo seu destaque as idéias de globalização, e os efeitos que ela produz.

Em seus relatos Santos (2011) enfatiza que o ensino público se torna indispensável na organização por reivindicações de melhores condições sociais, para assegurar a possibilidade de pensar e agir democraticamente diante da sociedade globalizada. Na verdade, a escola não poderá preocupar-se apenas em repassar conteúdos e aguçar a criticidade, mas sim ensinar a pensar e preparar para agir. O mesmo autor, afirma a propósito:

(...) É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esborçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade. Sabemos que nunca a alcançaremos completamente, mas essa busca é o nosso destino, o nosso dever e é, também, a forma com a qual encontramos a nação, que tanto espera do nosso trabalho. Do outro lado, fica a ameaçado divórcio entre a função de ensinar e o papel do intelectual. (Santos, 1998, p. 3)

Em uma de suas obras, intitulada “Território e Sociedade” (2000), Milton Santos defendia que, uma educação de qualidade precisa estar embasada do movimento da história, da análise das técnicas, de sua utilização e sua relevância, do pensar sistematizado e comprometido para a construção de um mundo diferente. E para isto, é preciso “(...) opor-se à crença de que se é pequeno, diante da enormidade do processo globalitário, a certeza de que podemos produzir as idéias que permitem mudar o mundo” (Santos, 2000, p.56). Com efeito, o autor contribui com conceitos críticos de uma realidade que ele chamava e fundamentava ser perversa, revelando-se a favor de um possibilismo definido pelas condições do ser humano ter escolhas livres de amarras sociais, para se desenvolver e lutar por uma realidade mais justa, sempre numa perspectiva de melhor aproveitamento do fenômeno social chamado de globalização.

O possibilismo, nesse caso, seria a luta contra um “determinismo social imutável” em que, neste caso, a população torna-se vítima de uma educação que os condiciona a seguir um único caminho - o dos textos políticos preparados intencionalmente para mascarar a verdadeira realidade social (Santos, 2000), como confirmam a esse respeito à produção teórica de Celso Furtado (1920-2004), e os mais recentes estudos de Rodrigo Constantino (2010). Outros estudos apontam nesse sentido de confirmar parcialmente a hipótese de que as escolas procuram utilizar e manipular os alunos, para torná-los instrumentos da economia e da política, sem que haja interesse pelo desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos (Carvalho, 2012) e (Campagnolo, 2014).

A análise oficial dos resultados do PISA dos últimos anos, por exemplo, revelou que, o Brasil com seus 190 milhões de habitantes, dos quais 52 milhões são alunos, 2 milhões são professores, ficou no 53º lugar no PISA⁹, no 84º no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e com o % do Produto Interno Bruto (PIB) dedicado à educação de 5,4%. O que significa grandes problemas estruturais. Somado a isso, os pais têm uma escolaridade muito baixa, e apesar dos índices insatisfatórios como os do PISA e do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), as famílias ainda se dizem muito satisfeitas com a escola (Portilho e Oliveira, 2012). Com tal afirmação, comprova-se a ideia de que as pessoas são vítimas das ideologias do sistema, e que a qualidade escolar faz a diferença, talvez mais do que apontem os resultados dos relatórios técnicos do INEP e do PISA.

Como antes apontados são desafios que têm a ver com o caráter antidemocrático de determinadas práticas escolares. Outra crítica a ser destacada nesta breve investigação sobre a qualidade escolar na perspectiva democrática remete às idéias de Araújo (2000) ao afirmar que,

A educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento de leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente da vida coletiva. É necessário algo mais, que vise à construção de personalidades morais de cidadãos e cidadãos autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo. (p.97)

Ou seja, a escola deve ser capaz de trabalhar a formação autônoma baseada nas diferentes “dimensões constituintes da natureza humana: a sociocultural, a afetiva, a

⁹ Programme International Student Assessment (Pisa) avalia jovens de 15 anos, no final da escolaridade obrigatória, qualquer que seja o tipo de escola em que estudem, focando temas que estes jovens necessitarão no futuro e avaliando como os jovens operam com os conhecimentos e aprendizagens. O conteúdo corresponde às áreas da leitura, matemática e ciências. O Pisa é uma prova que é aplicada a cada três anos, com um enfoque dominante em cada aplicação: em 2000 a ênfase esteve na leitura; em 2003, na matemática; em 2006, em ciências; em 2009, novamente na leitura. A ênfase em determinada área se dá pelo fato de que dois terços da parte do tempo da avaliação (2 horas) está destinada essa área “O Pisa não objetiva [...] medir o alcance da formação geral moderna ou delinear o perfil de um currículo internacional” (Amaral, 2008, p. 38).

cognitiva, e a bio-fisiológica” (Araújo, 1999, p.67). Trata-se, sobretudo, de refletir como as práticas escolares estão sendo desenvolvidas, e como estas estão interferindo na vida dos sujeitos, dos quais se espera postura consciente e democrática a respeito dos processos de desenvolvimento.

Em suma, refletir sobre a qualidade escolar, é uma tarefa bastante complexa, porque independente da sociedade, cada ser humano estabelece critérios diferentes de qualidade, se considerarmos a perspectiva democrática. Como argumenta Rios (2001),

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. (p.64)

A conceituação de qualidade atribuída pelos especialistas em educação oscila muito entre investimentos, em recursos humanos e materiais, eficácia do processo, na medida em que se tem um resultado satisfatório com um custo mínimo, nos moldes empregados pelas teorias clássicas de administração.

Em suma, as considerações descritas anteriormente, podem se encaixar parcialmente na perspectiva definida por Delors (1999, p.68):

Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

De qualquer forma a atenção maior tem sido dada para o que sai da escola, sem dar muita atenção ao que entra - a generalização das áreas de conhecimento que, como vimos no II capítulo levou a descaracterização do modelo de ensino. Além disto, há

diversos aspectos que fazem parte do conceito de uma escola de qualidade, e para isto é necessário conhecermos os indicadores de qualidade. Como veremos no próximo item.

3.4 Indicadores de qualidade

Em termos de gerenciamento, seria mais prático trabalhar com um único indicador de qualidade, a partir do qual, se pode trabalhar com precisão, e saber se o objetivo está sendo ou não alcançado. Entretanto, Travitzki (2013) nos alerta que, quando se trata de educação, a polissemia do conceito de qualidade pode interferir na legitimidade de um único indicador, ou seja, parte do problema decorre da diversidade de finalidades que atribuímos à educação do momento atual, em especial a instituição escolar.

Na verdade, no primeiro nível, o problema advém do fato das escolas trabalharem com múltiplos objetivos, enquanto as medidas de resultado utilizadas se detêm em apenas alguns deles (Fernandes R., e Gremaud, 2009). Além disso, tratando-se de educação num país de regime “democrático” como o Brasil, fica ainda mais difícil trabalhar com indicador de qualidade.

Isto porque, o sistema de ensino brasileiro não avalia a Instituição, o trabalho do gestor, a formação e prática pedagógica dos professores. Quando a realiza, envolve apenas o rendimento escolar dos alunos, neste caso, o ENEM, que já teve alterações técnicas acompanhadas de estratégias como os programas de governo para compensar as disparidades nas classificações se comparadas às escolas privadas. Outro aspecto destacado por Jameson (1996) é a visão do padrão único de qualidade, ou melhor o receio de certos grupos em aceitar como universal aquilo que, de fato, corresponde a visão de mundo (ou aos interesses) de outros grupos. É neste sentido que, essas críticas passam a ser vistas como um problema político e filosófico do sistema.

Tal como Travitzki (2013), entendemos que, as políticas de prestação de contas como *accountability*, tem dois desafios pela frente. O primeiro seria aperfeiçoar os instrumentos de medida disponíveis, desde a formulação teórica até questões logísticas,

investir recursos proporcionais à sua importância, fiscalizar as diversas etapas e publicar resultados que auxiliem professores, alunos, pais, gestores a melhorarem a educação. De forma a garantir o controle de qualidade para que sirva às funções as quais foi planejado. O segundo desafio seria multiplicar as formas de avaliar qualidade escolar, partindo do princípio de que a heterogeneidade é entendida como um pressuposto da democracia e um ponto marcante da pós-modernidade.

Na verdade, as avaliações não devem ser únicas, mas produzidas por diferentes agências, com critérios e metodologias próprias, respondendo distintos setores-estudantes, associações profissionais, governos, conselhos de reitores, federações de escolas; e estas agências devem prestar contas de forma responsável com as diferentes comunidades (Schwartzman, 2005). E já que a tendência às avaliações externas realizadas pelos testes padronizados é muito complexa e vai além dessa investigação, traçaremos apenas alguns comentários a respeito.

Estudos apontam que a avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para o trabalho de professores comprometidos com uma escola democrática, colocando-os frequentemente diante de dilemas para investigarem a sua própria prática formulando “respostas possíveis” aos problemas urgentes entendendo que sempre podem ser aperfeiçoados (Esteban, 2003). Do mesmo modo, existem conceitos de que a avaliação pública se dá pela sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o (Souza, 2009). Há também evidências de que certos tipos de autoavaliação escolar se associam ao bom desempenho dos alunos, mostrando em tese a eficácia do controle interno (Hofman, 2009). Estudos sobre o ensino superior atestam a melhora da qualidade do ensino proporcionada pelo controle externo, mas com a consideração de que se articulado ao controle interno teria melhores resultados (Kristensen, 2010). Seguindo esta linha, importa destacar que certas concepções pedagógicas podem fazer avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento, corroborando a tese de que não se avalia somente a aprendizagem dos alunos, mas também, um quadro de posturas

curriculares e suas condições específicas (Becker, 1993). Contudo, os autores sugerem alguns princípios:

- a) fechar ciclos de interações na escola;
- b) primar pela qualidade do ensino;
- c) proporcionar melhores condições de trabalho, formação continuada e valorização profissional dos professores;
- d) Orientação internacional;
- e) analisar e desvelar a concepção de avaliação da aprendizagem que se manifesta no discurso dos professores;
- f) enunciar alternativas que orientem a escola na busca de caminhos para a construção de uma nova percepção curricular, quiçá mais comprometida com a aprendizagem e foco profissional dos alunos.

Assim, Travitzki (2013) nos alerta que a questão acima remete a outra situação, a existência de alternativas aos testes padronizados como fonte de informações para os indicadores de qualidade escolar, que de modo geral, não existe investigações a respeito, a literatura encontrada tem a ver com metodologias e efeitos de indicadores construídos a partir de tais exames.

Foi com esta preocupação que o referido autor se baseou nos tipos de medidas apresentados por Fernandes R., e Gremaud (2009), que tratam sobre insumos, processos e resultados, para criar o seguinte quadro- Possíveis fontes de informação para indicadores de qualidade escolar e sua utilização nas políticas de responsabilização.

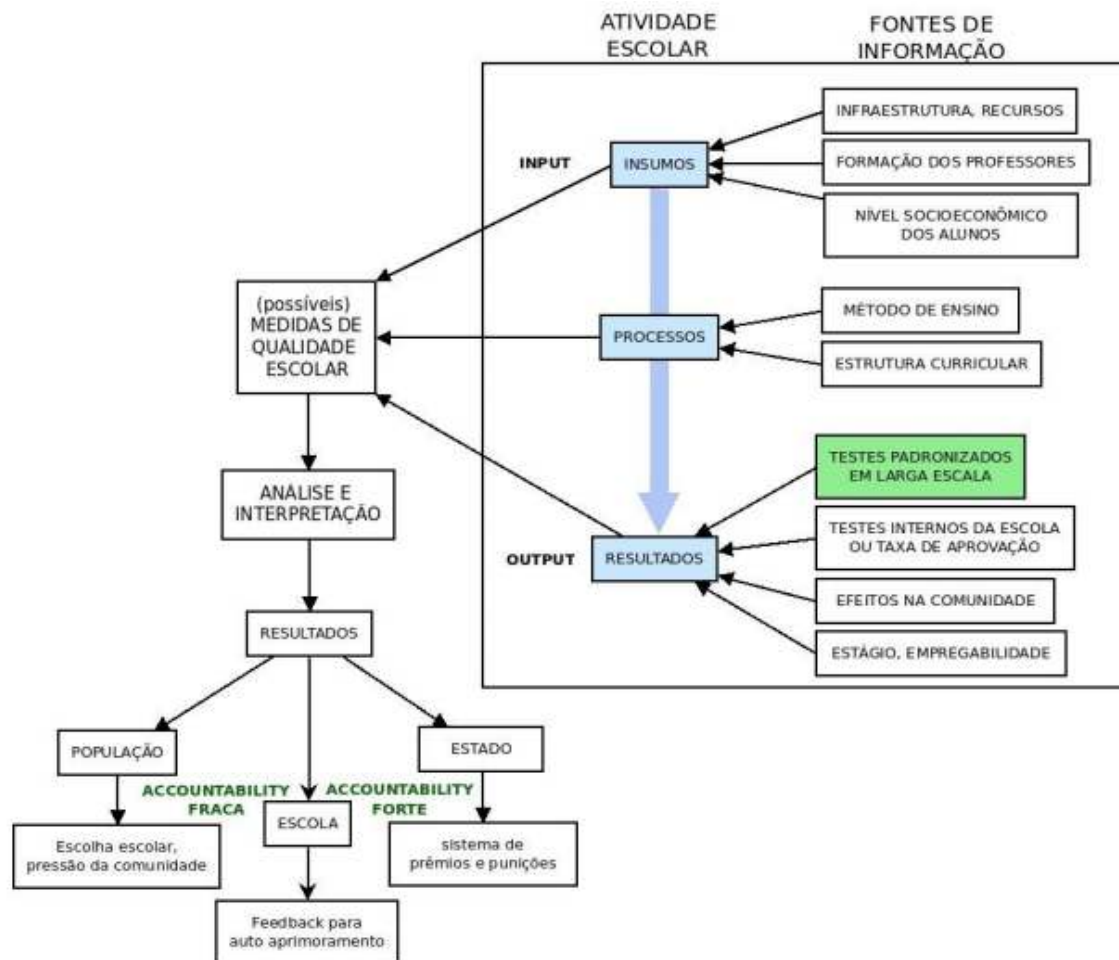


Figura 6- Possíveis fontes de informações para indicadores de qualidade escolar e sua utilização nas políticas de responsabilização

Fonte: (Travitzki, 2013).

Com as diversas fontes de informações no quadro acima, a avaliação dos resultados educacionais será mais aprofundada e poderá servir também para o aprimoramento do trabalho da escola, “mas para isso é necessário que ela tenha informações adequadas a respeito do trabalho que vem fazendo” (Travitzki, 2013, p.81).

3.4.1 Eficácia da escola pública e o efeito do ENEM enquanto indicador de qualidade escolar

O ENEM tem se tornado um importante indicador de qualidade escolar para as escolas e terá o papel decisivo na nova proposta curricular para o Ensino Médio, principalmente, no que diz respeito às metas educacionais que se pretende alcançar.

Tal situação vem colaborar para que a escola pública se torne mais valorizada, principalmente se procurar garantir que seus alunos aprendam os conteúdos necessários para o seu bom desempenho como aluno e como profissional. Lembrando que para isso as concepções e práticas pedagógicas devem ser revistas, devem contar com o mínimo de recursos indispensáveis, por aluno, e deve tornar-se gradativamente autônoma, com o estabelecimento de um padrão de qualidade educacional.

De acordo com a nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP),

a alta participação dos estudantes no ENEM, mesmo se tratando de um exame voluntário, faz dele um importante instrumento de diagnóstico do sistema: são mais de 1,24 milhão de concluintes fazendo a prova, mais da metade dos 2,4 milhões matriculados na 3ª série do Ensino Médio. (MEC/INEP, 2007b)

O total de escolas presentes no ENEM compõe uma fração significativa, como se pode constatar, abaixo, na tabela 5 – Proporção das escolas presentes no ENEM, segundo as notas técnicas de classificação.

Tabela 5 – Proporção das escolas presentes no ENEM, segundo as notas técnicas de classificação.

Ano	Número de escolas de Ensino Médio no censo escolar	Número de escolas no ENEM	Percentual das escolas presentes no ENEM
2006	26.984	21.257	78,8
2008	26.665	24.253	91,0
2009	27.306	25.484	93,3
2010	26.497	26.099	98,5
2011	26.944	23.657	87,8
2012	27.164	25.784	94,91

Fonte: MEC/INEP

Como se nota os dados nos revelam que a presença das escolas no ENEM tem crescido a cada ano, o que mostra a ser bastante significativa. Outro aspecto a ser considerado é que, devido aos critérios para a divulgação das médias das escolas¹⁰, o número de instituições realmente presentes nas classificações é menor.

Na verdade, o relatório técnico por escola, apresentado pelo INEP contém uma análise global do desempenho dos alunos no ENEM (resguardando o sigilo de notas individuais por aluno), ou seja, as notas são transformadas em médias e apresentadas através de percentuais por áreas de ensino, como iremos aprofundar a explicação posteriormente no capítulo análise e interpretação dos dados.

Para tanto, a necessidade de explorar mais essas informações, e com o objetivo de conhecer mais detalhadamente as informações a respeito do desempenho dos alunos, as escolas deveriam cumprir com alguns requisitos (ENEM, 2002),

- a) encaminhar solicitação formal das informações ao INEP;
- b) que pelo menos 90% dos alunos tenham participado do ENEM;
- c) pagar cinco reais por aluno (no caso das escolas particulares);

¹⁰ A exemplo, o mínimo de 10 alunos participantes.

d) dispor do número de inscrição no ENEM dos alunos participantes.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao ENEM, enquanto indicador de qualidade do ensino atribuído ao mérito da escola, diz respeito,

as médias do ENEM por escola, assim como todo resultado de avaliação realizada em um único momento, não são indicadores apenas da qualidade da escola, ou seja, o que se tem é uma média do desempenho dos alunos cujo conhecimento adquirido depende da qualidade da escola em que estuda e também de seu histórico escolar, familiar, e da comunidade que frequenta. (INEP, 2006)

Desse modo, a publicação a respeito das classificações das escolas no ENEM é publicada com a cautela de que, parte da média não pode ser aplicada somente a escola. E com o intuito de obter uma percepção mais evidente a esse respeito, apresentamos uma visão histórica das alterações no decorrer dos últimos anos, descrita no próximo Item.

3.4.1.1 A classificação das escolas no ENEM

Foi a partir do dia 08 de fevereiro de 2006 que, o INEP passou a publicar informações a respeito das classificações das escolas presentes no ENEM referentes ao ano anterior de sua execução. De acordo com a nota técnica do INEP, essa iniciativa teve duas finalidades:

- 1) Funciona como elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade de ensino;
- 2) Auxiliar professores, diretores e demais dirigentes educacionais na identificação de deficiências e boas práticas no âmbito da escola. Caso o desempenho médio dos estudantes de determinada escola se mostre significativamente distinto do de outras escolas que recebem estudantes com perfil similar, isso pode favorecer a troca de experiências para o aprimoramento do sistema. (MEC/INEP, 2007b)

Apesar do INEP não utilizar a expressão “ranking”, nota-se que a primeira finalidade, sugere a competição entre as escolas, e isto pode estimular tanto a competitividade, quanto a exclusão, como nos referimos no segundo capítulo. Na segunda finalidade fica claro a intenção de propiciar a comparação de escolas com o intuito de identificar as que podem servir de exemplo para as outras e quais estariam utilizando os procedimentos inadequados. As investigações a esse tipo de assunto já era realizada, ainda que isoladamente, pelos especialistas dispostos a analisar os microdados disponíveis no portal do INEP.

Entretanto no decorrer desses sete anos, o “ranking” do ENEM passou por muitas modificações. Estas relacionadas a mudanças de cálculos, ao tipo de informação divulgada, e os critérios de inclusão das escolas. Uma das principais causas de mudanças metodológicas deu-se ao caráter voluntário do Exame, que poderia gerar duas situações problemas. O primeiro seria a baixa participação das escolas, que foi resolvido com a exclusão das instituições com menos de dez alunos por escola. O segundo seria que, mesmo com taxas mais elevadas de participação, o desempenho médio dos alunos participantes poderia não representar o desempenho médio de todos os formandos da escola, causando a distorção dos resultados das pesquisas. Tal efeito é conhecido como seleção amostral (Heckman e Robb, 1995). Para esta situação problema o INEP utilizou a seguinte estratégia de solução:

(...) quando se comparou o desempenho médio por escola entre dois anos consecutivos observou-se que quando a participação no Enem aumenta, a posição relativa da escola tende a cair, indicando a existência de um viés de participação, qual seja: os melhores alunos tendem a participar mais do Enem. Na tentativa de contornar esse problema foi implementada uma correlação das notas por participação. O objetivo dessa correção é representar a nota média da escola caso todos os alunos matriculados nos anos finais do ensino médio (3ª e 4ª séries) tivessem realizado o Exame. (MEC/INEP, 2007b)

Como antes referenciado, há dois modelos de ENEM, o que vigorou até 2009 e o que foi alterado após 2009. E conforme as notas técnicas divulgadas pelos INEP

relativamente às médias por escola e município, essa divisão também pode ser aplicada à classificação de escolas. No modelo antigo (2009, relativo ao ENEM 2008) eram divulgadas quatro notas por escola: a média geral (prova e redação), a média só da prova, e essas duas médias com o fator de correção. A divulgação *online* era feita nos seguintes agrupamentos:

- Todas as modalidades de ensino;
- Educação profissionalizante/nível técnico;
- Todas unidades não-profissionalizantes;
- Ensino regular;
- Educação de jovens e adultos. (MEC/INEP, 2007b)

A partir de 2010 se deixou de calcular o fator de correção, como também, começaram a ser divulgadas separadamente as notas das quatro provas objetivas e da redação acrescentada das duas médias que já eram divulgadas anteriormente. Continuaram incluindo nas classificações de escolas apenas as médias das escolas com mais de dez alunos participantes.

Em 2011, o INEP passou a divulgar a taxa de participação de cada escola (em quatro) faixas, também se recomendou que só comparasse escolas com taxas de participação semelhante.

E por fim, em 2012, no intuito de resolver os problemas de caráter voluntário do ENEM, o INEP decidiu não publicar as médias de escolas com menos de 50% de participação no Exame. E ainda, na nota técnica ficou definido que não seria mais divulgada uma média global no Exame, apenas as médias por área do conhecimento (INEP, 2012).

Contudo, mesmo sabendo das limitações das escolas é necessário que se conheçam as finalidades dos indicadores: para que eles servem e para quem eles servem. Ocorre que, este seria um assunto a ser investigado com mais profundidade, o que não é nossas pretensões aqui, mas que é importante referenciar, uma vez que todos esses aspectos se interligam na hora de se avaliar a eficácia escolar.

Neste capítulo procuramos identificar as características da escola pública brasileira, enquanto cenário do estudo investigativo. Para tal, sinalizamos alguns objetivos da educação, os motivos que levaram as variadas concepções de qualidade escolar, e o que seria essa qualidade na perspectiva democrática.

Atentamos para a identificação do que caracteriza a eficácia do ensino - onde se insere o ENEM, e as fontes de informações para indicadores de qualidade escolar e sua utilização nas políticas de responsabilização - E a qualidade escolar no regime democrático.

Buscamos caracterizar as diferentes percepções de eficácia escolar nos seguintes grupos:

- 1) aquisição de bons resultados em relação as condições estruturais e da gestão do ensino;
- 2) aquisição de bons resultados em relação a formação e trabalho docente;
- 3) aquisição de bons resultados em relação ao ensino;
- 4) possibilidade de pensar e agir democraticamente diante da sociedade globalizada;
- 5) possibilidade de desenvolvimento das capacidades individuais aliadas a preparação para o mercado de trabalho.

Além disso, importou-nos destacar a análise das percepções de qualidade escolar que permearam este capítulo com as características definidas para uma escola de qualidade, tais como:

- 1) É acessível a todos, mas que vise à construção de personalidades morais de cidadãs e cidadãos autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo;
- 2) Preocupa-se com a gerência da qualidade total;
- 3) Não preocupar-se apenas em repassar conteúdos e aguçar a criticidade, mas sim ensinar a pensar e preparar para agir;
- 4) Capaz de trabalhar a formação autônoma baseada nas diferentes dimensões constituintes da natureza humana;
- 5) Aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social;
- 6) Aquela que procura democratizar o ensino;
- 7) A que se preocupa com o aprendizado e não com a doutrinação;
- 8) A que assume o compromisso com a busca de mudanças, no sentido de dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, com o enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

Discutimos ainda, as dimensões do ENEM como instrumento de múltiplas finalidades a partir dos resultados apresentados no rendimento dos alunos.

O ENEM é válido em todo o território Nacional e para algumas universidades internacionais, o que viabiliza o intercâmbio entre estados e países, a diminuição dos custos com a elaboração, aplicação e correção das provas (antes organizados pelas universidades federais de modo independente e financiados com pelos cofres da união), e conseqüentemente, a diminuição de custos para a economia brasileira, e finalmente as universidades federais, que têm autonomia para realizarem seus próprios Exames de seleção, que preferiram utilizar o ENEM. Com isto, pode-se entender que, a educação brasileira está caminhando para uma decisão totalizadora em relação à substituição dos vestibulares pelo ENEM. O ENEM também serve como critério para que o aluno participe dos diversos Programas do Ministério da Educação, tais como: o Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais em Instituições privadas de Ensino superior, o *Programa de Financiamento* a graduação em Instituições não gratuitas, e o *Ciências sem fronteiras*. É ainda possível constatar que

nos questionários socioeconômicos, desses últimos anos os alunos realizam o Exame, também com o interesse em ter uma oportunidade para entrarem no mercado de trabalho.

Abordamos o ENEM, enquanto parâmetro para a reformulação da proposta curricular brasileira que, apesar de ser um Exame importante, tem algumas ressalvas ao ser utilizado para avaliar o Ensino Médio com o intuito de promover alterações curriculares no referido ensino.

Apresentamos os indicadores de qualidade são determinantes para se obter informações precisas do contexto educacional, mas para isso faz-se necessário que as escolas tenham informações adequadas e organizadas a respeito do trabalho que vem fazendo.

Contudo, as informações acima referenciadas nos foi valiosa, no sentido, de corroborar com as análises e discussões dos resultados da investigação descritos nos últimos capítulos desta tese, bem como, compreender que, apesar da polissemia de conceitos sobre a qualidade escolar, as informações para a construção de indicadores de qualidade acabaram se restringindo ao ENEM, que o Sistema de ensino tem considerado como parâmetro para realizar as mudanças no plano educacional, principalmente, o currículo escolar.

CAPÍTULO IV

4.1 Contributos para aprimorar a qualidade do Ensino Médio brasileiro: estratégias educacionais

No capítulo anterior discutimos as possíveis respostas para o questionamento o que é uma escola de qualidade, no qual constatamos as várias formas teóricas para a concretização de cada uma delas, ainda que, na prática, as soluções são menores ao enfrentarem as adversidades educacionais.

Neste ponto, buscamos enfatizar as ideias, as práticas e os exemplos concretos vivenciados no contexto escolar relacionados como contributos para a resolução dos problemas, nomeadamente os do Ensino Médio brasileiro, por também se tratarem das finalidades desta tese.

Assim, podemos dizer que, a estratégia mais recente para aprimorar a qualidade do ensino, poderia ser a meritocracia, que inclusive tem sofrido muitas críticas a sua aplicação, principalmente, em se tratando de ensino aprendizagem. Outra forma mais aprofundada que, está muito próxima à autonomia, mas em níveis diferentes, seriam as avaliações internas e externas das escolas públicas, principalmente, por estarem associadas ao desempenho escolar. A outra forma de melhorar a qualidade do processo educacional seria garantir a autonomia escolar, e o fortalecimento da gestão escolar. Para isso, seria necessário levar a sério todo o processo de escolha dessas lideranças, bem como acompanhamento do seu trabalho por parte dos órgãos avaliativos que deveriam compor a estrutura da escola. Certamente outra estratégia com grande significado para melhorar a qualidade escolar, seria o trabalho a ser desenvolvido a partir dos microdados divulgados pelo site do INEP após as avaliações externas, para o caso das escolas brasileiras.

Pois bem, no intuito de descrever a realidade brasileira e compará-la com outras realidades a nível internacional, apresentamos, abaixo, alguns contributos práticos, segundo o olhar de alguns autores, e da exemplificação do que é feito por parte das escolas no Brasil para a resolução dos problemas da qualidade do Ensino Médio e

Ensino secundário nas escolas dos países que integram a rede Eurydice na Europa.

4.2 A meritocracia na educação

A palavra meritocracia é definida (Barbosa, 2003, p.22) no nível ideológico, “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Entretanto, com os novos debates sobre desempenho, resultados, justiça social, reformas administrativas, a conceituação passou a ganhar outras dimensões, e seu uso científico no campo educacional cada vez mais frequente (Kreimer, 2000).

Nesse sentido, enquanto para uns a meritocracia não vai resolver os problemas de qualidade escolar, porque seu principal foco é a mesma lógica de geração de lucro, que é incompatível com os objetivos da educação pública, ou seja, o processo ensino-aprendizagem envolve questões sociais, culturais, familiares, afetivas, que não se resolve com o cumprimento de metas em avaliações padronizadas (Lessa, 2013). Para outros, ela vem ganhando uma nova roupagem,

e deixa de se referir apenas às boas ações e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num marco de emancipação que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados. Fundamentando as reformas burguesas e justificando as normas e os valores propostos pelas sociedades ditas democráticas (Valle e Ruschel, 2010, p.77).

Com essas premissas, surgem os questionamentos: será que o mérito é realmente um princípio da democracia? A escola seria justa em adotar a meritocracia?

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Que tipo de trabalho a escola deve realizar? Sobre essa temática já se teceu muitas reflexões. Como por exemplo, as ideias do sociólogo francês François Dubet (2008).

Segundo o referido autor, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. Nesse sentido, a igualdade meritocrática das oportunidades, permanece como a figura cardinal da justiça escolar, vista como a única maneira de produzir desigualdades justas: se os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder, que influenciam as diferenças de desempenho escolar e do desempenho dos professores (Dubet, 2008). Assim, cabe a escola a responsabilidade de divulgar os talentosos e de justificar suas classificações.

No contexto educacional brasileiro a meritocracia passou a ser aplicada em escolas estaduais e municipais a partir da década de 80, mas somente com enfoque para as políticas de incentivo ao trabalho do professor, ou seja, o bônus salarial para os professores que apresentarem melhores resultados. Posteriormente, alguns estados estenderam a meritocracia aos estudantes, ganham laptops aqueles com boas notas e bons índices de assiduidade. Entretanto, às dificuldades e limitações dos alunos devido a sua formação de base e do ensino de baixa qualidade, são trabalhadas em sala de aula com a ajuda dos alunos que se sobressaem. Ações estas que estão longe de serem justas.

Então, o que seria uma escola justa? Na atual sociedade democrática, em âmbito global, o principal modelo adotado é o meritocrático, isto é, a escola estimularia e estaria adequada a lidar com estudantes de maior destaque, aqueles que obtêm as melhores notas (Dubet, 2008). Em se tratando da realidade brasileira, essa idéia está sendo aplicada na rede privada de ensino, com mais expressividade nos estados do

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, e Minas Gerais, a exemplo, das escolas¹¹, que obtiveram os melhores resultados no (ENEM) e nas melhores colocações nos cursos superiores no ano de 2013.

Podemos dizer que, na prática a utilização da meritocracia nas referidas escolas vem dando certo devido a utilização de todos os enfoques dados as ações que visam estabelecer um padrão de qualidade na organização administrativa e pedagógica das escolas, dentre as quais podemos destacar:

- as aulas curriculares e extra curriculares;
- o apoio individualizado dos professores em plantões de dúvida;
- o apoio aos alunos talentosos na formação de turmas;
- os reforços e o aprofundamento dos conteúdos programáticos em todas as disciplinas;
- os testes simulados para verificação da aprendizagem;
- a proximidade das famílias com o dia a dia dos alunos, através de palestras, reuniões, e canais diretos de comunicação com a escola;
- incentivo financeiro aos alunos que mais se destacarem para participar das propagandas de marketing da escola;
- as boas condições salariais ofertadas aos professores; e
- as boas condições da estrutura pedagógica da escola.

As ações acima estão a par com o que afirma a socióloga brasileira, Maria Helena G. Castro “A meritocracia precisa acompanhada de um conjunto de medidas acertadas para realmente transformar uma escola” (Betti, 2012).

¹¹ Ver portal das escolas: Ari de Sá Cavalcante- Ceará <http://www.aridesa.com.br/> Colégio Vértice-São Paulo <http://colegiovertice.com.br/alunos-pais-e-professores-comemoram-as-conquistas-no-vestibular2014/> Colégio São Bento-Rio de Janeiro <http://www.csbrj.org.br/novo/acontecenocsb/saiunamidia/#article1568> Colégio Bernoulli-Minas Gerais <http://www.colegiobernoulli.com.br/Principal/default.aspx>

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Dito isso, voltemos então para a realidade das escolas públicas brasileiras, que ao contrário das escolas da rede privadas, as ações meritocráticas com enfoque no rendimento escolar dos alunos, são vistas como discriminadora e injusta.

Tal concepção tem como base ideológica, as idéias de vários teóricos da educação, a exemplo de Henri Wallon (1879-1962), onde, o processo de aprendizagem é dialético, ou seja, não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades. E ainda, o estudo da pessoa completa, tanto em relação ao seu caráter cognitivo, quanto ao caráter afetivo e motor. Valoriza-se também as idéias de Jean Piaget (1896-1980), ao indicar que, aprendizagem só ocorre quando o aluno está preparado para assimilar conhecimento, e cabe aos professores esse processo de descoberta dos alunos. As idéias de Maria Montessori (1870-1952) ao defende que, se deve respeitar a evolução do aluno e compreender o desempenho do mais vagaroso, pois isso não significa ser menos inteligente. Emília Ferreiro, por seu lado complementa que para que haja aprendizagem, se faz necessário a interferência mínima do professor, pois a aprendizagem teria como base o espaço escolar e o material didático. E finalmente Paulo Freire (1921-1997), que influenciou fortemente todos os níveis de ensino com a sua visão de que o aluno assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada de educação bancária, tecnicista, e alienante. Para o referido autor o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído.

Podemos dizer que, a adoção dessas concepções no sistema público educacional tem gerado resultados insatisfatórios em todos os níveis de ensino. Resultados estes que, nos levam a refletir sobre o conceito de justiça e desigualdades sociais trabalhados nas ações da escola.

A esse respeito Dubet (2008), revela que, na França, há uma tendência a se pensar as desigualdades sociais e econômicas como injustas, mas as desigualdades

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

escolares como justas. Com isto “reprovamos alunos sem problemas de consciência”, mas limitamos uma vida cheia de possibilidades (Dubet, 2008, p. 546).

Se compararmos as realidades educacionais, aqui citadas, analisa-se que o problema da escola justa é complexo e multifacetado, como as diferentes concepções de justiça podem apresentar tensões entre si, ou como não há uma solução simples, única e definitiva. Se, por um lado, o modelo meritocrático de escola precisa ser aperfeiçoado, por outro lado, é preciso considerar que ele possui limitações intrínsecas, por anular outros conceitos de justiça,

(...) uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arriscar-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça (...) Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas (Dubet, 2008, p.540).

Em síntese, pode-se dizer que, concertar as falhas no sistema de ensino levando em conta os preceitos democráticos como, igualdade, liberdade e justiça, tem sido um dos maiores desafios educacionais. A importância da compreensão dos profissionais de educação a esse respeito é essencial para levar ao desenvolvimento institucional evidenciado nas concepções teóricas desencadeadas no decorrer desse estudo.

4.3 Avaliação interna/ avaliação externa

a) Avaliação interna: Bolívar (1994) faz coincidir o conceito de avaliação interna com a autoavaliação, já que a considera como uma estratégia para a melhoria organizacional, a partir de processos de auto-reflexão, reconhecendo à escola capacidade para avaliar a realidade escolar e admite que esta recorra a apoio de agentes

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

externos. Costa (2007, p.229), por seu lado, refere que é a auto avaliação como vertente de avaliação que,

melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem estar dos elementos da comunidade educativa.

Stufflebeam (2001) alerta que, a probabilidade do indivíduo compreender, valorizar, e utilizar os resultados da avaliação na escola, dependerá do grau de compromisso e envolvimento dos mesmos nesse processo.

Entretanto, a participação desses intervenientes na elaboração e execução desse processo precisa ser bem refletida. Isto porque,

o forte comprometimento dos participantes poderá levá-los a qualificarem de bom, aquilo que preconcebiam bom e o desejo inconsciente de confirmarem teorias prévias, que resultam das representações que os intervenientes têm da realidade (Guerra, 2002, p.17).

Uma avaliação de iniciativa interna, levada a cabo pelos intervenientes, “pode conduzir à falta de perspectiva e de objetividade, considerando que a melhor opção é aquela que combina a iniciativa interna com a participação de [facilitadores], avaliadores externos” (Guerra, 2002, p.17). Como também assinala Requena (1995, p. 79) “o perigo da auto-avaliação, é o fato de esta recorrer em auto justificação por falta de distanciamento dos implicados, levando os resultados para o nível da mediocridade”.

Desse modo, tanto Guerra (2002, p.27), como Requena (1995, p.78), consideram que, para evitar estes riscos, a auto-avaliação deverá conciliar

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

a iniciativa interna com a ajuda de avaliadores externos, na qual denominam de via “em espiral” e de “avaliação mista”.

Com a universalização do ensino, as imposições políticas e sociais aumentaram significadamente, e se tornam mais evidentes com as avaliações externas, isto é, “os problemas que emergem de um ensino ainda não ajustado às demandas sociais e de mercado” (Limeira, 2012, p.2). Isto implica, os riscos que daí podem resultar, podendo mesmo ser posto em causa o principal objetivo de melhoria que com esse processo se pretende. A esse respeito Libório (2004, p.106) manifesta recear que os processos da avaliação interna (impostos) “se venham a traduzir em processos ritualizados, rotineiros, cujo principal objetivo seja a prestação de contas traduzidas num relatório final, para enviar para os órgãos a quem compete dele tomarem conhecimento”.

Sendo a avaliação interna uma obrigatoriedade que surgiu com as imposições externas, com vistas a melhorar a qualidade escolar, se faz necessário, então, saber se as escolas estão realmente cumprindo com no seu dever e se os princípios estabelecidos para o processo estão sendo considerados.

No Brasil, as escolas públicas, de um modo geral, desenvolvem varias ações com o objetivo de cumprir com as suas funções, tais como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), socialização, instrução, e formação cidadã. Entretanto, a avaliação interna nas escolas, não é utilizada, e,

não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilidade a elaboração de planos de investigação e melhorias (Brandalise, 2010, p.318).

Talvez, a causa para essa situação, seja a falta de conhecimento e experiência dos atores envolvidos e responsáveis pelo seu funcionamento administrativo e pedagógico. Supõe-se também que, pela falta de organização no próprio planejamento do trabalho escolar, esse mecanismo, passe a ser mais uma tarefa dentre as demais

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

responsabilidades assumidas pela escola, e o pretexto para a inviabilidade, seria a “falta de tempo”.

Algumas escolas, por exemplo, a avaliação interna não é realizada, e acaba por ser substituída pelas ações planejadas para o PPP, e pelo programa federal - Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)¹². Tal afirmativa prende-se ao fato de que, tanto o PPP, quanto o PDE, são pautados em metas e resultados, e para isso, também precisam cumprir seus prazos e revisões. E nesse aspecto são discutidos os acertos, fragilidades, pontos críticos entre outros. Daí os próprios intervenientes entenderem que já estão se auto avaliando.

No sentido de contribuir para o desenvolvimento desse mecanismo na escola, Fernandes (2002) sugere três etapas a serem percorridas: preparação, implementação e síntese.

1ª) Etapa de Preparação - compreende as ações que antecedem a implementação do processo avaliativo.

- constituição da equipe de trabalho da escola;
- elaboração de uma proposta de avaliação preliminar para a escola;
- discussão da proposta com a comunidade escolar;
- definição do projeto de auto-avaliação contendo os seguintes elementos: justificativa, referencial teórico, objetivos, dimensões a serem avaliadas (objetos de avaliação), procedimentos metodológicos, cronograma, recursos, referências).

2ª) Etapa de Implementação – compreende as ações de elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados, organização e análise dessas informações.

¹² Programa do Ministério da Educação, o PDE é o Plano de Metas do compromisso assumido pelo movimento “Todos pela Educação”. Programa este, instituído pelo Decreto N°. 6.094, que enfatiza o regime de colaboração entre os entes federados, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, tendo em vista os objetivos de melhoria dos indicadores educacionais.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

- elaboração, discussão, testagem e aplicação dos instrumentos de coleta de informações;
- apuração e organização dos dados coletados;
- discussão coletiva dos dados coletados com a comunidade escolar.

3ª) Etapa de Síntese – compreende as informações já organizadas, que deverão servir de orientação para ações que a escola desenvolverá a partir da análise dos resultados pela comunidade escolar.

- revisão e ajustes no processo avaliativo;
- elaboração de relatórios conclusivos;
- discussão sobre o uso dos resultados, com encaminhamento de ação;
- publicação e divulgação do relatório final.

Azevedo (2007, p.78) por seu lado, explica que há múltiplas modalidades e expressões de auto-avaliação, que podem ser organizadas, de acordo com diversas categorias. Vejamos, segundo o autor, três:

1) em função da orientação externa ou interna, a auto-avaliação pode:

- decorrer da avaliação externa da escola,
- ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central (por exemplo, pela inspeção),
- estar integrada na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas,
- ser feita à medida da escola;

2) do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria, temos:

- a avaliação da melhoria da escola, com um formato para várias escolas,
- a avaliação da melhoria da escola numa só escola,
- a avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola,

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

-
- a avaliação enquanto meio de melhoria da escola, sob a forma de ação-investigação, para uma escola;
- 3) quanto às dimensões em análise, a auto-avaliação pode ser centrada sobre:
- as finalidades do sistema educativo na sua globalidade,
 - as prioridades próprias do estabelecimento, explicitadas no seu projeto,
 - os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação,
 - um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação,
 - uma problemática específica,
 - um programa institucional de desenvolvimento.

Embora existam diferentes maneiras de se construir um referencial de análise para a realização da autoavaliação da escola, apresentamos neste estudo o referencial proposto por Alaíz, Góis, e Gonçalves (2003), o qual indica seis áreas ou dimensões:

- a) Dimensão I - Contexto externo: as variáveis de contexto externo não são maleáveis, ou seja, não são diretamente influenciadas pela ação da escola, mas esta é uma das áreas de avaliação de extrema importância, na medida em que permite enquadrar socialmente a escola. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: caracterização social, econômica e cultural das famílias e alunos; expectativas das famílias e da comunidade quanto ao trabalho da escola; pressão para a qualidade na perspectiva do contexto externo, exercida por entidades ou grupos externos à escola: secretarias, núcleos regionais, associações de pais, ou outras instituições.
- b) Dimensão II - Contexto interno: corresponde, numa linguagem simples, [às condições com que a escola conta]: história da instituição escolar; recursos físicos, estrutura curricular; corpo docente, administrativo e discente.
- c) Dimensão III - Organização e gestão: as categorias de análise que compõem a área de organização e gestão dizem respeito à proposta pedagógica da escola e à sua execução e avaliação.
- d) Dimensão IV - Ensino e aprendizagem: as categorias de análise de avaliação contempladas na área de ensino e aprendizagem convergem no trabalho realizado na sala de aula.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

e) Dimensão V - Cultura da escola: as categorias associadas à cultura da escola podem ser: identidade institucional; ênfase no ensino e na aprendizagem; participação nos processos de decisão, motivação dos professores, expectativas acerca dos alunos, trabalho em equipe, aprendizagem e desenvolvimento profissional, reconhecimento dos profissionais da escola; disciplina e segurança na escola, apazibilabilidade do espaço escolar, relação com a comunidade escolar.

f) Dimensão VI - Resultados Educacionais: os resultados dos alunos são as medidas de desempenho da escola. Em última análise, eles refletem a qualidade dos resultados intermediários contemplados nas restantes áreas. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: qualidade do sucesso (classificações internas, estatísticas de resultados, provas padronizadas, outros resultados não acadêmicos) e cumprimento da escolaridade.

Segundo os referidos autores a escola pode ser avaliada considerando-se as seis dimensões apresentadas, ou pode escolher aquelas consideradas mais necessárias. No entanto, fundamental é que se parta de uma avaliação diagnóstica de todas as dimensões e que, a partir dos resultados alcançados, novas etapas avaliativas sejam desenvolvidas no interior da escola.

De acordo com Azevedo (2007, p. 81), estudo das práticas de auto avaliação em escolas de diversos países da Europa, foram identificadas características comuns às boas práticas de auto avaliação, que destacamos abaixo:

- liderança forte;
- metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar;
- empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de auto-avaliação e de melhoria,
- definição e comunicação clara de políticas e orientações;
- atividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados;
- forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação;
- os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos;

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

- bom planejamento das ações e da afetação de recursos;
- um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade;
- uma infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo (SICI, 2003, p.25).

Tal como no Brasil, apesar das práticas acima serem reconhecidamente favoráveis à melhoria da qualidade da educação Azevedo (2007, p.80), revela que “a auto avaliação, não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus”. Algumas escolas desencadeiam procedimentos de avaliação de aspectos específicos da vida escolar, fazem levantamentos e inquéritos, procuram justificação para resultados insatisfatórios ou base para reivindicações ou é “o terreno” de estudos de investigação ou de projetos promovidos pela administração, mas dificilmente estabelecem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de atuação.

Tanto Guerra (2002), como (Meuret, 2002, p.40) assinalam que a dificuldade de sustentar práticas de autoavaliação poderá ser explicada por, entre outras, duas ordens de razão: (i) “praticada de forma isolada, normalmente fracassa”; (ii) “para que seja implementada de uma maneira durável e útil, a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve ser coerente, por um lado, com o funcionamento do estabelecimento de ensino e, por outro, com os procedimentos externos de regulação”.

b) Avaliação externa: Machado (2012) define avaliação externa como todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Freitas (2009, p.47), por seu lado, conceitua a avaliação externa como,

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Para clarificar as modalidades de avaliação, Guerra (2002, p.17) reforça a idéia de que “a melhor opção para a avaliação de escolas, é aquela que combina a iniciativa interna com a participação de avaliadores externos”, a que o referido autor chama de “avaliação mista”.

No Brasil, foi a partir da década de 90, com o advento das reformas educacionais que, a avaliação externa se desdobrou em múltiplas finalidades, tornou-se fortalecida (Werle, 2011), e a cada ano vem ganhando centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis (Vianna, 2005). Segundo (Werle, 2011), foi após o ano de 1995, que a avaliação foi reforçada, terceirizada e consolidada como ação pública federal separada em diferentes níveis que a avaliação da Educação Básica se processa. E ainda, a avaliação da educação básica, que se reduzia ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do Ensino Médio, o ENEM.

Nos anos de 1997 e 1998, o Brasil passou a integrar os projetos internacionais de larga escala sob a coordenação da oficina da UNESCO-ORELAC, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da educação Básica. Confirmada no ano 2000, com a participação do Brasil no PISA, organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - (OCDE, realizado a partir desta data, de três em três anos).

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Com a promulgação da Lei Nº. 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado com a participação da sociedade, de associações, e entidades de educadores, anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino.

Com relação às DCNEM, o PNE destaca que, é essencial para o acompanhamento de resultados e correção de equívocos o estabelecimento de um sistema de avaliação à semelhança daquele do ensino fundamental, pois o SAEB, o ENEM e os demais sistemas estatísticos são importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade no Ensino Médio (Werle, 2011).

Nos anos 2000, os sistemas de avaliações externas ou de larga escala sofrendo alterações, e outros sistemas criados como inovação, mas sempre com o objetivo de melhorar a qualidade da educação como exemplo a criação da prova Brasil no ano de 2005. A referida prova, é aplicada de dois em dois anos, avalia, tal como o SAEB, habilidades de leitura e de resolução de problemas, mas diferencia-se daquela, em sua abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, contanto que pertençam a turmas de 20 alunos ou mais. E ainda, por ser universal - abrange todos os estudantes das séries indicadas, “expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb” (INEP, 2009), com a vantagem de apresentar informações que discriminam os resultados para cada município e cada escola participante.

No ano de 2008, foi instituída a Provinha Brasil, que se constitui em mais um instrumento de avaliação, agora focando os resultados das séries iniciais do Ensino Fundamental. É também, em 2008, instituído o Índice Geral de Cursos (IGC), o qual, como o SAEB, Prova Brasil, ENEM, Provinha Brasil, ENADE¹³, e SINAES¹⁴, é articulado pelo INEP.

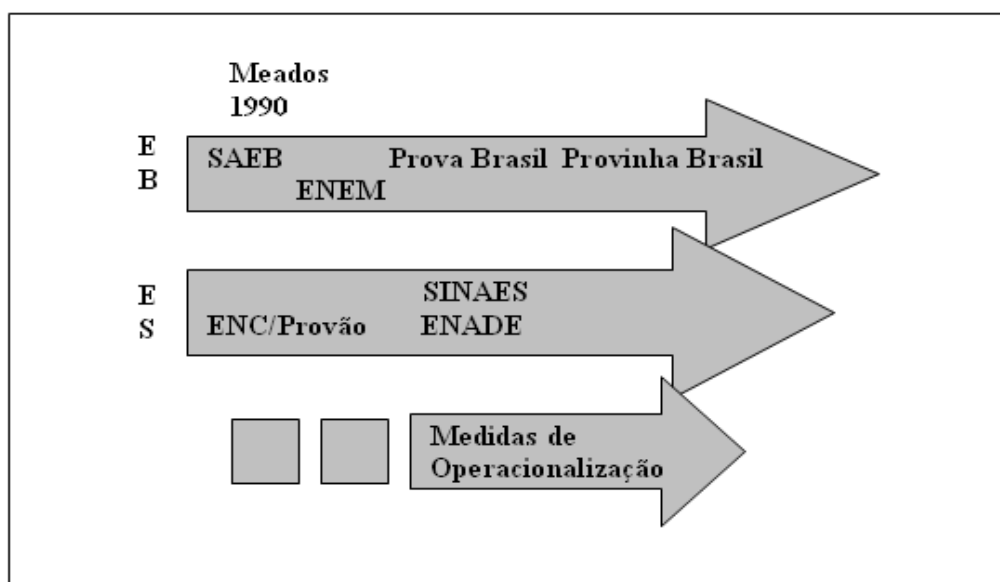
¹³ (ENADE) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

¹⁴ (SINAES) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Resumidamente no quadro seguinte, representações das políticas públicas voltadas para educação básica e para educação superior em perspectiva sincrônica e diacrônica, destacam-se as principais políticas públicas voltadas para a avaliação externa dos sistemas educativos no Brasil.

Quadro 3- Representações das políticas públicas voltadas para educação básica e para educação superior em perspectiva sincrônica e diacrônica (Werle, 2011).



Esquemáticamente, podemos compreender que, as ações relativas a avaliações externas programadas pelas políticas públicas, agrupadas e focadas na educação básica, são voltadas para o ensino superior. A seta que finaliza o esquema simboliza o que (Werle, 2011), designa de “Medidas de operacionalização”, ou seja, políticas voltadas para a intervenção no funcionamento e gestão dos sistemas de ensino e escolas.

dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Para a referida autora, estas “medidas de operacionalização”, são as que guiam e agrupam um conjunto de políticas que não são especificamente de avaliação, mas que se utilizam dos dados produzidos por estas para realizar os valores mais amplos inspiradores de todo o sistema.

Podemos dizer, então, que a Avaliação Institucional, enquanto componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é o resultado dessas “medidas operacionais”, por estar relacionada:

- à melhoria da qualidade da educação superior;
- à orientação da expansão de sua oferta;
- ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Lei Nº. 10.861/2004).

A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades:

- Autoavaliação – Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES¹⁵.
- Avaliação externa – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das auto-avaliações. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busque integrar suas naturezas formativas e de regulação numa perspectiva de globalidade (Lei Nº. 10.861/2004).

¹⁵ A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (Lei Nº. 10.861/2004).

Com o panorama acima, podemos dizer que, o ensino superior brasileiro esta organizado para realizar avaliações externas considerando todas as dimensões avaliativas, embora, haja criticas em relação à forma como essa prática é conduzida dentro das próprias instituições de ensino superior avaliadas. Isto porque, algumas instituições acabam por “mascarar” a verdadeira realidade educacional, para que não sejam prejudicadas nos conceitos pós avaliação.

No tocante a as avaliações externas do ensino básico percebemos que as mesmas são voltadas apenas para o rendimento escolar dos alunos, seus dados e informações obtidas têm sido utilizados, em parte, para gerar políticas educacionais, a exemplo, do movimento “Todos pela Educação”, dos Programas “PDE”, e “Mais Educação”¹⁶. Tal situação evidencia a emergência, no Brasil, de avaliações internas e externas no ensino básico que incluam todas as dimensões. Como afirma Alaíz, Góis, e Gonçalves (2003, p.31) “O conhecimento produzido a esse respeito pode ter em conta a escola como um todo, aspectos relativos à sua qualidade ou o estado de diferentes dimensões (liderança, ethos, aprendizagem e ensino)”.

Vale destacar que, no Programa “Mais Educação”, as escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Lei Nº. 10.861/2004). Tais objetivos, aos nossos olhos, acabam

¹⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

por preencher em tempo integral a vida dos alunos com atividades paralelas, não mais importantes que as dificuldades apresentadas pelos alunos nas disciplinas ministradas em sala de aula.

Tal afirmativa está a par com o que foi referenciado anteriormente a respeito das concepções teóricas e práticas das escolas públicas e privadas. Se na escola pública o tempo integral é utilizado para atender as políticas educacionais de massas, sem que haja um trabalho específico para melhorar o processo ensino aprendizagem do aluno. Na escola privada o tempo integral é utilizado para atender as dificuldades individuais e reforçar o aprendizado dos alunos, sempre com foco para os resultados.

Dito isto, passemos então, a comparação das práticas de avaliação, acima, com as outras práticas de avaliações desenvolvidas em outros quatro países europeus Inglaterra, França, Espanha e Portugal, apresentadas por Brigas (2012). O referido autor destaca a Inglaterra pela forte tradição de descentralização do seu sistema educativo; a França por ter características de uma cultura pautada num sistema centralizado; a Espanha pelo fato de se tratar de um país do sul da Europa, mais próximo culturalmente de Portugal, país que, vem investindo nessa prática com o objetivo de melhorar a qualidade da educação considerando os seus resultados nos últimos exames externos.

Vale ressaltar que o modo a tratar a avaliação nesses países teve em contas, as questões políticas e técnicas, as condições para a implementação, assim como os modelos, nomeadamente ao nível da matriz conceptual da atividade e dos procedimentos seguidos na avaliação das escolas, considerado a pretensão para de um sentido mais explicativo.

1) Avaliação externa das escolas na Inglaterra: De acordo Brigas (2012), essa tarefa começou em 1988 - Education Reform Act - e representou certa virada na arquitetura do sistema educativo inglês, por favorecer um aumento da autonomia escolar, através da transferência de responsabilidade para as escolas no domínio da

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

gestão de recursos financeiros e humanos, historicamente detida pelas autoridades educativas locais. A mesma lei também introduziu o controle, a nível central, do currículo escolar e das orientações sobre a avaliação dos alunos. Segundo o referido autor, em 1992 foi criado o Office for Standards in Education (OFSTED)¹⁷, e a partir do mesmo ano ao abrigo da Further and Higher Education Act 1992 inicia-se um ciclo de quatro anos para a avaliação de todas as escolas. Ao final desses quatro anos foi publicada a Education Act 1996 que vai alargar o ciclo avaliativo a seis anos (Agambar, 1999). E com a publicação da Learning and Skill Act 2000 passou outra vez para quatro anos (OFSTED, 2004; 2005).

É ainda Brigas (2012) a nos dizer que, com a entrada da OFSTED, como elemento fundamental na avaliação, são cumpridos os objetivos de independência nos juízos avaliativos e na informação facultada aos vários agentes reguladores, desde as famílias até às autoridades locais e nacionais, bem como, a emergência da avaliação é ditada pela necessidade de ser facultada informação relevante acerca dos resultados e dos processos seguidos pelas escolas de modo a serem facultadas contas sobre a prestação do serviço e também ajudar as próprias escolas na sua ação de melhoria.

Assim, os processos de avaliação na Inglaterra são baseados em todas as inspeções escolares é o Inspection Framework (Quadro de Inspeção), elaborado pelo OFSTED. Neste quadro são definidos requisitos específicos para avaliar e reportar o trabalho desenvolvido pela escola e os resultados alcançados pelos alunos, além de elencar os critérios que fundamentam os juízos das inspeções (Eurydice, 2007; OFSTED, 2010a, 2010b, 2010c). É o que Brigas (2012, p.38) chama de “avaliação

¹⁷ (OFSTED) é o departamento não-ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra. Foi estabelecido em 1993 sob efeito do ato 1992. É responsável pela inspeção dos padrões das escolas privadas (independentes e estaduais) e públicas, das instituições responsáveis por serviços pré-escolares, como creches e berçários, além dos profissionais autônomos que cuidam de crianças dentro da Inglaterra. O Ofsted é também responsável por fornecer consultoria independente ao Governo e ao Parlamento do Reino Unido em matérias de política e por publicar um relatório anual dirigido ao parlamento acerca da qualidade da provisão educacional na Inglaterra. O nome oficial do departamento é Departamento do Inspetor-chefe de Sua Majestade (Office of Her Majesty's Chief Inspector), refletindo o fato de que os poderes do Ofsted estão investidos em seu inspetor-chefe, que é indicado pelo Conselho da Rainha.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

multicategorial”, visto que a abrangência dos campos que constituem o dispositivo avaliativo é variado, por percorrer os resultados acadêmicos, os processos de escola, de sala de aula, e enquadrado no contexto concreto de cada escola.

Vale destacar que as avaliações realizadas nas escolas pelo OFSTED são, essencialmente, de dois tipos:

- as inspeções de área disciplinar, efetuadas por um inspetor e com duração de um dia de terreno;
- as avaliações globais, levadas a cabo por um número variável de inspetores (há exemplos nos relatórios de escola de três, cinco e até sete inspetores) que fazem a avaliação na escola durante dois dias.

Nesse contexto, Challen, Machin e McNally (2008, p.15) indicam também outros processos avaliativos com as seguintes características:

There are three main components to the system of evaluation and monitoring used in English schools. The first is Ofsted (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), the independent governmental department charged with inspecting schools and publishing reports based on their findings. The second is the system of national testing of pupils and the publicly-available league tables of schools derived from the results. The third is the system of governance within schools, through which each school's governing body sets the direction for school policies and holds the headteacher to account in how these are implemented.

Podemos dizer que, os referidos processos, são fortes aliados na conquista de melhores rendimentos do ensino, e fortalecimento das ações administrativas pedagógicas, por se enquadrar no contexto escolar com características de inspeção; publicação de relatórios; sistemas de avaliação nacional; sistemas de governo dentro das escolas trabalhando ações junto ao corpo diretivo que, define os novos rumos para as políticas escolares responsabilizando-se pela forma como estas são implementadas.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em relação à matriz da atividade de avaliação das escolas, o OFSTED (2010b) definiu os seguintes caminhos que norteiam a avaliação das escolas:

- proporcionar aos pais uma informação de qualidade de modo a possibilitar uma escolha consciente na escola que desejam para os seus filhos;
- manter informados a Secretaria de Estado e o Parlamento acerca do trabalho desenvolvido nas escolas e dos seus resultados;
- promover a melhoria de cada escola e o sistema educativo no seu conjunto.

Respectivamente as inspeções constituem-se de três objetivos: (i) conseguir que as escolas se responsabilizem perante os pais e a comunidade local; (ii) apoiar as escolas na preparação dos planos de melhoria e (iii) produzir informação sobre o estado do ensino a nível nacional (Eurydice, 2004).

No quadro seguinte, podemos identificar as áreas de incidência da avaliação das escolas na Inglaterra.

Quadro 4 – As áreas de incidência da avaliação das escolas da Inglaterra

Fonte: OFSTED, 2009a, 2010b, 2010c.

<p>1- A qualidade total: quão boa é a nossa escola?</p> <p>a. Resultados dos grupos e dos alunos</p> <p>b. Capacidade da escola para a melhoria</p> <p>c. Necessidades da escola para a promoção da melhoria</p>
<p>2- Resultados: quais os resultados dos exames dos alunos e sua variação?</p> <p>a. Resultados dos alunos e como apreciam os seus níveis de aprendizagem</p> <p>b. Qualidade das aprendizagens</p> <p>c. Progressos dos alunos com necessidades especiais</p> <p>d. Comportamento dos alunos</p> <p>e. Hábitos de vida saudável por parte dos alunos</p> <p>f. O contributo dos alunos na ligação da escola à comunidade</p>

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

3- Qual a eficácia da provisão do ensino ministrado? <ul style="list-style-type: none"> a. Qualidade do ensino b. A avaliação como suporte à aprendizagem c. A resposta curricular para os alunos com necessidades especiais d. A eficácia do cuidado e da orientação
4- Qual a eficácia da liderança e da gestão? <ul style="list-style-type: none"> a. A capacidade em criar espírito de ambição e orientar as ações de melhoria b. A capacidade em reconhecer as oportunidades e as ameaças como elementos que levam à mudança c. A capacidade em envolver os pais na vida da escola d. A capacidade em promover parcerias com impacto na melhoria das aprendizagens e. A capacidade em promover a equidade e a igualdade de oportunidades f. Capacidade em promover o espírito de coesão na comunidade
5- A eficácia no Early Years Foundation Stage
6- A eficácia do Sixth Form

A definição dos campos acima, fundamenta-se nas principais áreas que identificam o trabalho das escolas, isto é, começando pelos resultados dos alunos, sejam eles internos ou dos exames, e passando pelos processos pedagógicos a um nível mais micro, como é a sala de aula, ou mais lato ao nível global da escola. Os resultados são vistos numa abrangência maior que ultrapassa as meras classificações internas e de exame. São utilizados os chamados resultados sociais, que se consubstanciam, por exemplo, no comportamento dos alunos, os hábitos de vida saudável ou mesmo a sua participação junto da comunidade. Todas estas áreas são avaliadas utilizando uma escala qualitativa de quatro níveis, do inadequado ao excelente, havendo ainda as atribuições de satisfatório e de bom (OFSTED, 2010a, 2010b, 2010c). A matriz considera a relevância avaliativa aos resultados escolares dos alunos, e os processos pedagógicos. E o mais significativo é que não existe apenas a preocupação em ler os resultados obtidos,

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

medindo somente a eficácia da organização. Há também a atribuição da avaliação da eficiência em que cada escola gere os seus recursos (Webster, 1998; Whitty, 2000). Segundo Blunkett, (2001) e Sanders, (1988), avaliar os processos, denota a importância interna para alcançar maior qualidade e maior eficácia nos resultados, mas justifica-se também pela melhoria na eficiência dos procedimentos pedagógicos e de gestão.

Tendo em contas os tipos de avaliação realizados nas escolas, a matriz da atividade de avaliação, os objetivos, os procedimentos seguidos na avaliação, e as áreas de incidência da avaliação das escolas na Inglaterra, acima, referenciado. Passemos agora aos procedimentos seguidos nas referidas avaliações.

Segundo Brigas (2012, p.41) “A intervenção no terreno é habitualmente curta (um ou dois dias) e conta com uma grande colaboração das escolas através da informação prévia facultada acerca dos resultados da sua autoavaliação”. São criteriosamente planificadas de acordo com os procedimentos publicados pelo organismo, designadamente os *The evaluation schedule for schools*, e *The framework for school inspection* (OFSTED, 2010b, 2010c).

De acordo com Brigas (2012, p.41) a estrutura de cada inspeção é definida por três momentos fundamentais - antes da intervenção, durante a intervenção e após a intervenção na escola:

- 1) No primeiro momento o inspetor chefe informa o diretor da escola acerca da forma como vai decorrer a inspeção e são disponibilizados os inquéritos para os alunos e os pais responderem;
- 2) Durante a visita à escola os avaliadores recolhem as evidências através da observação de aulas, das entrevistas com os professores, alunos e responsáveis da escola. Realizam ainda a análise dos questionários lançados e verificam a documentação base, incluindo o relatório de melhoria mais recente que decorre do seu processo de autoavaliação. O diretor de escola, bem como os professores mais experientes (senior staff) são interlocutores privilegiados ao longo de toda a intervenção;
- 3) No final da intervenção de terreno é feita uma reunião, onde são apresentadas as principais conclusões e as recomendações de melhoria ao

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

diretor da escola e seu staff, bem como às autoridades locais. A primeira versão de relatório é depois facultada à escola para se pronunciar e depois a sua versão definitiva é publicada na página da Internet.

Assim, o relatório da avaliação reflete os julgamentos dos avaliadores acerca dos principais pontos positivos e negativos da escola e mostra até que ponto a escola melhorou desde a última avaliação. Os avaliadores reportam ainda, através de uma lista e por ordem de importância, o que a escola deve fazer para continuar a melhorar. A partir dessas orientações do relatório deve ser elaborado pela escola um plano de melhoria que é enviado para o OFSTED (Key, 2002).

Na verdade, a relação entre a avaliação interna e a avaliação externa é muito intensa. Isto porque, os avaliadores externos valorizam a ação da escola e recolhem evidências a partir dos resultados da avaliação interna. Todavia, a avaliação externa condiciona o desenvolvimento dos modelos seguidos para a implementação dos processos auto avaliativos em cada escola porque existe a tendência de se seguirem de perto os mesmos campos da avaliação externa (Key, 2002; Plowright, 2007; Blok, Slegers, e Karsten, 2008).

Em fim, as escolas em Inglaterra dispõem de vasta informação, com dados de referência, o que lhes permite a reflexão sobre o seu desempenho e as ajudam no seu processo de auto avaliação (Brigas, 2012). Recebem anualmente,

o relatório PANDA (Performance And Assessment Report), que inclui um conjunto de tabelas que lhes permite a sua comparação com outras escolas a nível nacional e com escolas cujos alunos têm uma origem social semelhante. (Eurydice, 2004, p. 47)

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

2) A avaliação externa das escolas na França: Perret e Bossard (2005) definiram quatro elementos conjunturais importantes para a evolução da avaliação das escolas na França, são os seguintes: o movimento de desconcentração e de descentralização para as coletividades territoriais; a implementação a partir do Outono de 2005, a nova lei e das orientações programáticas para o futuro da Escola; a primeira aplicação, em 2006, das disposições da Lei Orgânica sobre as leis de finanças e, finalmente, a pressão no contexto europeu e internacional para o exercício da avaliação.

Nesse sentido, Brigas (2012) aponta que o marco decisivo para a implementação desse processo de avaliação das escolas, e do próprio sistema educativo francês, coincide com a publicação da Lei Nº. 89.486 de 10 de julho de 1989. O artigo 18 desta lei define que as escolas devem elaborar um projeto de estabelecimento, onde conste a estratégia para levar a cabo os objetivos e os programas nacionais. Precisa-se ainda que a comunidade educativa deva ser associada à realização do projeto e que este deve ser objeto de uma avaliação. Entretanto, se as escolas, através do seu projeto, são avaliadas, também o próprio sistema educativo francês deve ser avaliado conforme estipula o artigo 25 da citada lei “l’inspection générale de l’éducation nationale et l’inspection générale de l’administration de l’éducation nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales”.

Um dos aspectos que nos chama atenção no processo de avaliação da França são os resultados das inspeções inseridos no relatório nacional, e posteriormente tornado público, potenciando assim, a participação da comunidade que fica mais bem informada sobre o desempenho das escolas. Thélot (1994, p.5), explica que além da publicação do relatório, há outros elementos de caráter normativo que tornaram emergente a avaliação das escolas, a saber:

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

les lois de décentralisation et le mouvement de déconcentration au sein de l'État (...) L'intuition du Ministre R. Monory créant la Direction de l'Évaluation et de la Prospective début 1987, et lui confiant ces trois outils du pilotage - connaissance, évaluation, prospective - était profonde et féconde.

O atual modelo de avaliação na França é bastante complexo, mobiliza vários enfoques e distintas metodologias. Quere (2010) explica que anualmente, o Ministério da Educação publica três indicadores para avaliar o desempenho de cada escola. São facultadas às escolas dados de referência em termos nacionais e para cada academia:

- 1) taxa de sucesso no baccalauréat (bacharelado);
- 2) cálculo da probabilidade dos alunos que frequentam os dois primeiros anos no liceu concluírem o baccalauréat;
- 3) proporção de diplomados com o baccalauréat de entre todos os alunos que saem da escola.

Tais indicadores fornecem perspectivas complementares sobre os resultados das escolas, ao proporem uma apreciação relativa do valor acrescentado dos referidos estabelecimentos, tendo em conta a sua formação e as características dos seus alunos em termos de idade, origem social e de gênero, avalia-se também, a consecução dos objetivos previamente definidos nos seus projetos de estabelecimento, e os resultados escolares dos alunos (Brigas, 2012; e Euridyce, 2004).

Para Thélot (1994), o olhar conceptual da referida avaliação, é do tipo “standard”, ou seja, mais descritivo do que explicativo. E sustenta-se em três lógicas: o custo do sistema, o serviço que presta e os resultados obtidos.

Lógicas estas que buscam a articulação entre si, de forma a que se obtenham indicadores válidos de gestão, isto é, mede-se a eficiência quando se associa a prestação

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

do serviço ao custo do sistema, avalia-se a eficiência do sistema (ou das escolas) quando se implicam os resultados à prestação do serviço educativo (Brigas, 2012).

Em relação à matriz da atividade de avaliação das escolas Étienne e Gauthier (2004, p.35) apresentam as várias realidades nas academias como “audit pédagogique, inspection globale d’établissement, inspections coordonnées, concertées”. Isto indica que, a avaliação procura conhecer a realidade educacional em sua totalidade para definir as dinâmicas de mudanças (Brigas, 2012).

O referido autor destaca que, essa totalidade junta os indicadores definidos pelo ministério e contextualiza-os à realidade concreta de cada estabelecimento, ou seja, são considerados na avaliação os elementos de construção da autonomia como: o uso das horas de ensino, a organização do tempo escolar, a orientação, a definição de ações de formação, a abertura da escola ao meio (Quere, 2010), havendo uma clara ponte entre a singularidade do que é realizado em cada escola e os referentes nacionais criados.

Nessas condições, as avaliações realizadas nas escolas obedecem a um figurino que globalmente se enquadra numa matriz nacional, mas que podem ser sujeita a configurações com algumas diferenças, dependendo das academias e das autoridades locais (Brigas, 2012).

Tal configuração comprova o quanto à avaliação é importante para que as escolas busquem melhorar seu trabalho a partir de um olhar mais introspectivo. Como afirma Dasté (2002),

l’évaluation ne se limite pas au contraire de la gestion, mais le complète en ce qu’elle étudie l’équilibre des moyens utilisés pour en mesurer les effets et la pertinence par rapport aux objectifs poursuivis (...) on cherche étudier la pluralité des causes des résultats observés. (p.8)

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Pelo exposto, conclui-se que, a matriz do modelo francês está bem definida e trabalhada no contexto escolar. Os dados obtidos a partir dos indicadores servem como elementos norteadores para avaliar o desempenho dos alunos e a realização de mudanças e efetivas melhoras da qualidade do ensino.

Em relação à metodologia seguida na avaliação das escolas, destaca-se a previsão de um único dia de trabalho, com uma equipe de inspetores variada em função da dimensão e da complexidade do estabelecimento (Lhermet e Michel, 2004). Respectivamente o trabalho realizado e as metodologias seguidas são variados, isto é, procedem à análise dos principais documentos da escola e entrevistas aos principais interlocutores. Assim, no final de cada intervenção é elaborado um relatório de inspeção, relativamente curto, entre seis a oito páginas, cobrindo oito rubricas fundamentais: características do liceu; projeto e processo de autorregulação, apoio prestado aos estudantes; níveis de apropriação dos objetivos nacionais e da academia; anseios formulados pelo liceu; resultados escolares dos alunos; pontos fortes e fracos; recomendações ao estabelecimento e ao seu dirigente (Lhermet e Michel, 2004).

A esse respeito Brigas (2012, p.47) conclui que,

a abrangência dos campos de avaliação é vasta e permite atingir três grandes objetivos: produção de informação de qualidade sobre os estabelecimentos de ensino, a prestação de contas por parte dos responsáveis das escolas e proporcionar pistas para a melhoria contínua das escolas.

3) A avaliação externa das escolas na Espanha: A intencionalidade normativa que leva à avaliação das escolas na Espanha é afinada em três momentos distintos: O primeiro coincide com a publicação da LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) em 1990 (Brigas, 2012). Com a publicação desta lei o Instituto Nacional de Calidad Y Evaluación é mandatado para proceder à avaliação do sistema educativo, ficando a avaliação das escolas a cargo das inspeções das regiões autônomas (artigo 29).

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Entretanto, a referida lei não foca para o tópico da avaliação das escolas, mas sim no desenvolvimento das questões de autonomia, na formação de professores e na orientação psicopedagógica. Foi a partir da publicação da LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) que começou a se projetar definitivamente o processo de avaliação das escolas (Brigas, 2012).

Assim os planos da avaliação,

se llevarán a cabo principalmente a través de la Inspección educativa (...) La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. (LOPEG, 1995, artigo 29º)

De acordo com Brigas (2012, p.48) “O normativo espelha o escopo da avaliação pretendida. Surgem com áreas fundamentais os processos e os resultados, sempre enquadrados pelo contexto do meio”. O referido autor esclarece que, com a publicação da nova Lei Orgânica de Educação, em 2006, entra-se o terceiro momento e verifica-se um avanço significativo no que concerne à avaliação. Isto porque o artigo 140 da referida Lei define a finalidade da avaliação, pondo tónica na melhoria da qualidade e da equidade da educação, no aumento da transparência e eficácia do sistema e prestar melhor informação acerca do grau de consecução dos objetivos estabelecidos pela administração.

Vale destacar que a avaliação na Espanha é abrangente, e ainda assim, fica a cargo do novo Instituto de Avaliação, administrar a avaliação das escolas, e também dos seus dirigentes (Brigas, 2012). Como afirma a (LOE, 2006, artigo 141º):

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados em esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Tal configuração da avaliação permitirá o crescimento e a valorização da autonomia da escola, permitindo assim a criação de indicadores que sustente de modo elevado à autonomia, através dos seguintes âmbitos:

- Pedagógico: Pela necessidade da elaboração de um projeto educativo com base no princípio da autonomia, a escola terá que discutir e expor de forma clara os valores coletivos que prioriza, delimitando suas prioridades, definindo os resultados desejados e incorporando instrumentos específicos de avaliação dos seus alunos (Marchelli, Dias, e Schmid, 2008).
- Organizativo: Os sentidos prefigurados da ação conjunta compõem-se em expectativas co-participadas que se estruturam no plano das intenções manifestas (Marques, 1996, p. 146).
- Gestão: A abordagem da gestão escolar deve ser feita de uma forma tal que leve em conta o cotidiano das escolas, a transferência de poder de decisão referente às questões financeiras administrativas ou pedagógicas; tem um caráter permanente e não pode ser anulada pela administração central (Costa, 2012, p.37).

Segundo Brigas (2012, p.49) “a progressiva autonomia das escolas, dentro dos âmbitos descritos, faz emergir, de forma indelével, a individualidade e a singularidade de cada estabelecimento de ensino”. Daí as exigências nos processos avaliativos serem cada vez mais necessários, para assim, conhecer as particularidades de cada contexto escolar com vistas a alcançar melhores resultados.

Os processos de avaliação existentes na Espanha podem ser descritos como uma avaliação global do sistema educativo, que está sob a responsabilidade do Instituto de Avaliação, focada fundamentalmente nos resultados escolares, e, em paralelo, as avaliações no contexto escolar (Azcutia, 1999). Entretanto, o referido autor destaca que esta avaliação mais próxima da escola não é única, existem várias propostas, consoante às regiões autônomas. Estas com o objetivo de:

obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la Enseñanza Primaria y Secundaria. (Azcutia, 1999, p.10)

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

De acordo com Brigas (2012, p.50) a matriz da atividade de avaliação das escolas na Espanha situa-se a vários níveis:

- Na atividade letiva (desde o momento do planejamento até à prática e à avaliação dos alunos);
- No funcionamento dos órgãos de topo da escola;
- Nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica;
- O clima da escola e as condições de funcionamento, nomeadamente ao nível material.

O referido autor explica que posteriormente mostra-se de seguida a matriz de uma avaliação já ajustada em cada comunidade autónoma. Como pode ser percebido no quadro seguinte:

Quadro 5- Adaptação a partir dos textos das diferentes Comunidades Autónomas (Brigas, 2012).

1. Planificação da atividade educativa

Qualidades das finalidades educativas

Adequação do projeto curricular do centro escolar

Coerência e efetividade do plano anual

Memória final do curso

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

2. Desenvolvimento da atividade letiva:

Direção e Gestão do Centro

Funcionamento do Conselho Escolar (órgão de participação dos vários elementos da comunidade escolar)

Funcionamento do Claustro (órgão de participação dos docentes)

Funcionamento da equipa de direção

Funcionamento da equipa de coordenação pedagógica

Funcionamento das equipas docentes

Desenvolvimento da ação tutorial

Dinâmica da aula

Qualidade dos aspetos didáticos

Idoneidade da metodologia

Adequação dos espaços, materiais e tempos

Estratégias para a implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem

Implicação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem

3. Resultados da atividade educativa

Resultados escolares

Clima do centro

Satisfação da comunidade educativa acerca do funcionamento do centro

4. Caracterização do centro

Condições do edifício

Dotação e equipamento

Docentes

Alunos

Pessoal não docente

Segundo Brigas (2012, p.50) as referidas avaliações dos centros escolares obedecem a algumas características gerais:

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

- Formativa: promove o diálogo e a compreensão do se faz e como se faz, com o objetivo de melhorar o funcionamento da escola;
- Explicativa: porque proporciona uma visão global das escolas avaliadas, favorecendo a tomada de decisão sustentada;
- Multidimensional: aborda um conjunto mais ou menos vasto de elementos que caracterizam a escola e das relações que têm entre si;
- Democrática: conta com a opinião dos avaliados e é dirigida a várias audiências (professores, pais, alunos, mas também a própria administração).

Estas características representam o principal objetivo da avaliação que, é viabilizar a melhoria da qualidade do ensino, através de uma percepção holística e reflexiva do contexto escolar. Como destaca (Ureta, Blanco, Cazorla e Pérez, 1995),

Esta orientación formativa es la que quiere articularse, adoptando un enfoque de evaluación que comprende el diagnóstico de las situaciones, su valoración, y la propuesta de las líneas de acción necesarias (...) se incluyen una serie de sugerencias para la reflexión, el reajuste y la mejora, dirigidas a la propia Administración. (p.178)

Assim, os procedimentos seguidos na avaliação das escolas na Espanha, seguem uma sequência de tarefas e etapas, como apresenta (Brigas, 2012, p.53):

- a) Informação prévia ao centro escolar relativamente à ação que se vai desencadear, contemplando elementos procedimentais;
- b) Realização da avaliação no território educativo. Esta tarefa oscila entre oitenta e cento e trinta horas de trabalho, dependendo da natureza da escola a avaliar, bem como da sua complexidade organizacional;
- c) Análise da informação recolhida;
- d) Elaboração do relatório, onde constam os sucessos obtidos pela escola, os problemas detectados, assim como as necessárias propostas de melhoria;
- e) Atividades sequenciais relativamente aos efeitos da avaliação realizada.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

4) A avaliação externa das escolas em Portugal: Neste país já existe certa experiência na avaliação de escolas. Sucintamente, enumeram-se os seguintes: Sistema Estatístico da Educação - Indicadores Disponíveis (DAPP); Melhorar a Qualidade (AEEP/apresentação do processo de auto-avaliação com base no modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade); Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino Obrigatório na Europa (Eurydice); Modelo AVES (Fundação Manuel Leão); Modelo de Avaliação das Escolas Profissionais (ANESPO) (Fonseca, 1998). O mesmo autor explica que, no âmbito da Inspeção Geral da Educação (IGE), destacam-se como exemplos mais significativos de avaliação externa, as seguintes iniciativas: Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993-1995); Auditorias Pedagógicas (1997); Avaliação das Escolas Secundárias (1998-1999); Avaliação Integrada do Desempenho das Escolas (1999-2002); Observatório da Qualidade da Escola (PEPT 2000, 1992-2000); Aferição da Efetividade da auto avaliação (2004-2006) e, presentemente, Avaliação Externa, que é justificada pela emergência de sua efetivação, por ser,

hoje socialmente reconhecido que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados, constituindo um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do País. Por isso, a educação tem sido assumida como prioritária no discurso da maioria dos governos da era democrática, um estatuto que só parcialmente se materializou em avanços efetivos. (Lei N.º 31/2002 do Conselho Nacional de Educação)

Para a construção do quadro de referência da avaliação externa, o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo relevante citar a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela (IGE) nos anos de 1999 a 2002, o modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School* (IGE, 2010).

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Matriz conceptual da atividade avaliativa tem com objetivos centrais:

- a) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- b) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- c) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- d) Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- e) Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2010, p.9)

Está organizada em cinco domínios, cuja definição é resultado de um apuramento para o qual contribuíram à investigação científica e as experiências de avaliação de escolas realizadas em outros países. Cada uma destes cinco domínios tem uma questão de enquadramento, que é também o seu principal indicador, e é composta por subáreas designadas por fatores.

- 1) Resultados: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para garanti-los? Resultados académicos; participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina; valorização e impacto das aprendizagens;
- 2) A prestação do serviço educativo: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta? Articulação e sequencialidade; acompanhamento da prática letiva em sala de aula; diferenciação e apoios; abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens;
- 3) A organização e a gestão escolares: Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo? Concepção, planeamento e desenvolvimento da atividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça;
- 4) Liderança: Que lideranças têm a escola e que visão estratégica está por trás da organização e da gestão? Visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; parcerias, protocolos e projetos;

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

5) Capacidade de autoregulação e melhoria da escola: Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo? Autoavaliação; sustentabilidade do progresso. (IGE, 2010, p.10)

Tal configuração do modelo de avaliação contempla, como sublinha (Oliveira et al, 2006), um conjunto de aspectos que são transversais a outros dispositivos de avaliação como:

- a) a análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) o enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham;
- c) o clima e o ambiente educativos;
- d) a organização e gestão da escola e dos seus recursos.

Diferentemente da tendência desenvolvida no final do século passado, que reduzia os modelos de avaliação interna e externa e as métricas da qualidade educativa a meros instrumentos de gestão, esse novo modelo apesar de específico em suas opções, é intrínseco nos aspectos educacionais (Brigas, 2012). Isto favorece as questões qualitativas e a efetivação dos aspectos estratégicos que complementam a avaliação interna e visam à melhoria do processo educacional.

Desse modo, os procedimentos seguidos na avaliação externa, obedecem três momentos fundamentais: antes da intervenção (com dois momentos distintos), o trabalho de terreno e a elaboração e envio do relatório. Posteriormente a equipe de avaliação externa avaliar as informações e dados recolhidos, atribui uma classificação a cada um dos domínios (muito bom, bom, suficiente e a insuficiente), sinaliza o que considera serem os pontos fortes e fracos da organização escolar visitada, e elabora um relatório que é enviado, algum tempo depois, às respectivas escolas.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Após a entrega do relatório, as escolas que julgarem necessário poderão questionar o sentido do relatório, através do exercício do contraditório. Por último, o relatório da equipa de avaliação externa será publicado na Internet, na página da IGE, tal como o respectivo contraditório, neste caso, se houver (Oliveira et al, 2006; Afonso, 2009).

Para fazer parte desse trabalho, é constituída uma equipe por dois inspetores e por um elemento externo, consideravelmente oriundo de uma instituição do ensino superior. A existência deste formato é justificada pela riqueza dos diferentes olhares na apropriação dos elementos “estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de competências e experiências qualificam o processo de avaliação e constituem uma forte de enriquecimento do trabalho da IGE” (IGE, 2010, p. 9).

Entretanto, o Parecer Nº. 3/2010 do Conselho Nacional de Educação considera que a avaliação externa das escolas é um processo essencialmente vocacionado para o autoprogresso das escolas e as outras duas vertentes presentes nos objetivos da atividade – regulação do sistema e informação da sociedade – são secundárias ou acessórias.

Ponto de vista pelo qual difere, da avaliação enquanto processo, diagnóstico, e informação partilhada. Isto porque, são etapas específicas que se complementam de modo significativo.

Sucintamente, podemos dizer que, a avaliação em Portugal teve muitos avanços, porém, é evidente a necessidade de acompanhamento permanente que esse trabalho requer, e que não foi por nós percebidos nas normatizações, e nos relatórios de divulgação dos resultados apresentados pelo IGE.

4.4 Gestão e autonomia escolar

Na Legislação brasileira, a gestão e autonomia escolar estão alicerçadas em atividades como a elaboração e execução da proposta pedagógica, administração de

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

pessoal e recursos materiais e financeiros. A gestão democrática deve ser incentivada com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, assim como também a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, o diretor (gestor escolar), como o próprio nome sugere, “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores” (Libâneo, 2004, p.215). E cabe a sua função,

procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como dos conflitos gerados pela diversidade cultural existente no cotidiano escolar (Koetz, 2010, p. 166).

O gestor escolar assume responsabilidades sérias com a educação ao estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos, dentre outros, sem perder de vista a “utopia” da educação que desejamos, e que estão na pauta do cotidiano da gestão escolar (Machado, 2012).

Dessas responsabilidades e atuações Libâneo, Oliveira, e Toshi (2006) sugerem seis áreas de atuação:

- 1) planejamento e projeto político;
- 2) currículo;
- 3) ensino;
- 4) práticas administrativas e pedagógicas;
- 5) desenvolvimento profissional;
- 6) avaliação institucional e da aprendizagem.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Sendo que as três primeiras referem-se às “finalidades” da escola, as seguintes aos “meios” e a última à análise sobre “os objetivos e os resultados”. Esta é uma referencia que nos faz refletir sobre a necessidade de se garantir que todas as áreas de atuação da gestão escolar devam funcionar e servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática, isto é, que, garantir a qualidade escolar para todos os seus alunos.

O desafio da gestão escolar, nesse sentido, consiste na construção de modelos teóricos e de práticas que viabilizem o surgimento de um estado inteligente, capaz de trabalhar a complexidade e à incerteza, melhorar a qualidade dos serviços aos cidadãos e procurar o desenvolvimento humano no mesmo tempo que o econômico (Kliksberg, 1994).

4.4.1 A administração pública das escolas no Brasil

Como antes referenciado, melhorar a qualidade da educação é um desafio contínuo. Envolve o gestor enquanto líder das ações, a participação dos protagonistas, responsáveis pela organização e sistematização necessárias ao desenvolvimento escolar, representa um respaldo inestimável a legitimidade do processo administrativo (Costa, 2012).

Entretanto, Lima (2001) nos alerta que o único quadro encontrado nas escolas públicas brasileiras pode ser,

de uma organização educativa, empiricamente reverenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projetos, democraticamente governada, a representação de uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas. (p.160)

A indicação de Lima (2001) é a que nos aponta ser mais visível na realidade brasileira, principalmente, quando se trata de escolas sem condições de trabalho,

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

participação comprometida, falta de autonomia, e conhecimento técnico que possa elevar o nível e o padrão de atendimento e interesse dos alunos.

Dito isto, passemos então, a apresentar o modelo de gestão escolar de outros países tidos como referência nesta área. Estes poderão ser um importante contributo para a realidade educacional brasileira, ou seja, a oportunidade de enriquecer e fortalecer as estratégias de desenvolvimento educacional.

4.4.2 O modelo de gestão na rede Eurydice na Europa

A rede abrange escolas em cerca de 30 países europeus, vem implantando autonomia das escolas gradativamente e está na busca do conhecimento mais completo dos processos que conduziram à transferência para as escolas dos poderes de decisão e da forma como as escolas prestam contas das suas responsabilidades perante as autoridades superiores de educação (Costa, 2012).

Desse modo, na Europa o princípio da autonomia passou a ser trabalhado nas escolas em algumas áreas da sua gestão. Acordo institucional que envolveu três décadas de mudanças iniciada na década de 80, sustentando-se na década de 90 e nos primeiros anos deste século. Tais mudanças tiveram a sua inspiração nas correntes atuais do pensamento europeu, “sendo vasta a maioria dos casos impostos no âmbito de um processo de decisão que partiu do topo para a base” (Costa, 2012, p.54).

O referido autor esclarece que a autonomia das escolas tem crescido e se disseminado em escolas de vários países, e apesar de existirem diferenças notórias nos modelos tradicionais de organizações da educação na Europa – sistemas federais na Alemanha e sistemas centralizados na Espanha, França e Itália – apenas dois países sobressaem pelas suas tradições altamente desenvolvidas em matéria de autonomia das escolas: A Bélgica e os países baixos.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

É ainda Costa (2012) a nos dizer que, foi somente a partir dos anos 80 que o movimento favorável à autonomia das escolas começou a se desenvolver normalmente sob a forma de uma transferência limitada de responsabilidades. Com os seguintes destaques:

- Na Espanha, a Lei Orgânica do Direito à Educação (LODE) estabeleceu os fundamentos da autonomia das escolas a partir de 1985;
- No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) a Lei da Reforma educativa de 1988 favoreceu um aumento da autonomia das escolas através da transferência de responsabilidades para as escolas no domínio da gestão de recursos financeiros e humanos, historicamente detida pelas autoridades educativas locais;
- No âmbito do seu extenso programa de descentralização, a França adotou também um regulamento em 1985, que definiu o teor de uma forma restrita de autonomia;
- Na Irlanda do Norte, a lei da reforma educativa introduziu em 1989 reformas similares. Durante os anos 90, a política de autonomia das escolas conheceu uma expansão similares;
- A Áustria adotou a sua primeira reforma em matéria de autonomia das escolas em 1993;
- O desmembramento da antiga União Soviética foi o sinal para a República Checa, a Hungria, a Polónia, a Eslováquia e os Estados Bálticos adotarem este método de gestão das escolas;
- Em 1993, mesmo antes da transferência de poderes de 1999, o Secretário de estado para a Escócia decidiu expandir o processo de descentralização, iniciado no quadro da reforma empreendida pelo Reino Unido, adotando um modelo de gestão ainda em vigor: o *Devolved School System (DMS)*;
- Alguns anos mais tarde, após um difícil debate parlamentar que se prolongou por vários anos, a Itália adotou, em 1997, uma política de autonomia das escolas;
- Em 2004, na Alemanha, começa a experiência piloto em vários Länder;
- Em 2003, 2004, 2006, 2008 na Lituânia, Luxemburgo, Romênia e Bulgária;
- Em 2006 a Letônia aprovou novas leis que pretendem limitar o controle eterno das escolas;
- Em Portugal, o decreto Lei N.º 115-A/98, veio estabelecer o princípio da autonomia das escolas, e a partir dos anos 80 começou uma vasta consulta

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

sobre autonomia das escolas conduzida pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (p.54)

Vale destacar, que as reformas educacionais a favor da autonomia escolar em vários países estão ligadas a um forte movimento em duas direções: a descentralização política e a aplicação da “Nova Gestão Pública”. Esta pretende aplicar os princípios do setor privado na gestão dos serviços públicos regido por cinco máximas principais: colocar o cliente no centro das atividades do estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do setor público; descentralizar as responsabilidades perante comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos, e substituir os tradicionais procedimentos de controle pela avaliação por resultados (Hood, 2001).

Contudo, “a visão da autonomia das escolas pouco evoluiu na década atual, pois a transferência de novas responsabilidades para as escolas deixou de estar integrada num processo global de reforma estrutural política e administrativa”, ou seja, “na maior parte dos países, a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino” (Costa, 2012, p.57).

Na verdade, este novo interesse tem uma atenção mais voltada atualmente para os resultados escolares oriundos desses movimentos, principalmente, porque daqui para frente à autonomia das escolas tornou-se um fim em si mesmo, deixando de depender de reformas mais gerais no plano nacional ou de preocupações relacionadas com a administração pública (Costa, 2012).

Daí a necessidade de se garantir o fortalecimento da gestão e da autonomia da escola em todos os eixos: administrativos, pedagógico e financeiro, e jurídico, presentes na proposta pedagógica da escola. Como sublinha Veiga (2003),

a interação nas ações dos diferentes eixos revela o nível de democratização da escola, pois se traduz na participação de todos os segmentos de um

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

coletivo que pensa a escola que tem hoje e projeta a escola que deseja construir. (p.186)

Assim, concluo este último capítulo citando o filme “Segunda-feira ao Sol”, que trata do desemprego na Espanha na década de 1990. No debate entre amigos em um bar, dentre os quais um deles havia assinado a demissão voluntária na falência de um estaleiro naval, enquanto outros foram lutaram contra a demissão, um dos amigos que foi demitido fala para o outro que assinou a demissão voluntária: “você não assinou a sua demissão; você assinou a demissão dos seus filhos”. Essa frase, longe de ser um julgamento de valor quanto à escolha de um dos trabalhadores, apresenta uma metáfora que significa que nossas ações e escolhas não têm implicações somente sobre nossa vida. Há sempre outros implicados em nossa decisão. Refletir sobre isso cotidianamente talvez nos ajude a tomar melhores decisões.

Neste resumo apresentamos uma síntese de todos os itens abordados no texto acima. Primeiramente enfatizando a importância da utilização de todos os enfoques da meritocracia sendo condição necessária para estabelecer um padrão de qualidade na organização administrativa e pedagógica das escolas, com destaque especial para as escolas da rede privada que trabalham com as seguintes ações:

- as aulas curriculares e extra curriculares;
- o apoio individualizado dos professores em plantões de dúvida;
- o apoio aos alunos talentosos na formação de turmas;
- os reforços e o aprofundamento dos conteúdos programáticos em todas as disciplinas;
- os testes simulados para verificação da aprendizagem;

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

- a proximidade das famílias com o dia a dia dos alunos, através de palestras, reuniões, e canais diretos de comunicação com a escola;
- incentivo financeiro aos alunos que mais se destacarem para participar das propagandas de marketing da escola;
- as condições salariais ofertadas aos professores;
- a estrutura pedagógica da escola;

Diferentemente das escolas estaduais da rede pública de ensino que utilizam apenas dois enfoques da meritocracia: a valorização do trabalho docente e premiação para os alunos por assiduidade.

Refletiu-se sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, que ao contrário das escolas da rede privadas, as ações meritocraticas com enfoque no rendimento escolar dos alunos.

Seguidamente, outro destaque foi para a avaliação interna/externa, enquanto estratégia para a qualidade educativa, em que enfatizou-se o contexto das escolas públicas brasileiras pela falta da avaliação interna no ensino básico e da não contemplação de todas as dimensões nas avaliações externas.

Concluimos que sobre as avaliações externas do ensino básico a atenção volta-se apenas para o rendimento escolar dos alunos, pois seus dados e informações obtidas têm sido utilizados, em parte, para gerar políticas educacionais, a exemplo, do movimento “Todos pela Educação”, dos Programas “PDE”, e “Mais Educação”. Tal situação evidencia a emergência, no Brasil, de avaliações internas e externas no ensino básico que incluam todas as dimensões.

Apresentaram-se os objetivos das avaliações externas desenvolvidas nos países que integram a rede Eurydice na Europa. Tais como:

Na Inglaterra: são trabalhados dois tipos de avaliação:

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

- as inspeções de área disciplinar, efetuadas por um inspetor e com duração de um dia de terreno;
- as avaliações globais, levadas a cabo por um número variável de inspetores (há exemplos nos relatórios de escola de três, cinco e até sete inspetores) que fazem a avaliação na escola durante dois dias.

Para isto o departamento não-ministerial do governo do Reino Unido o (OFSTED) definiu os seguintes padrões de qualidade do ensino em relação à matriz da atividade de avaliação:

- conseguir que as escolas se responsabilizem perante os pais e a comunidade local;
- apoiar as escolas na preparação dos planos de melhoria, e
- produzir informação sobre o estado do ensino a nível nacional estratégias educacionais.

Na França: O atual modelo de avaliação neste país é bastante complexo, mobiliza vários enfoques e distintas metodologias. Anualmente, o Ministério da Educação publica três indicadores para avaliar o desempenho de cada escola.

- 1) taxa de sucesso no baccalauréat (bacharelado);
- 2) cálculo da probabilidade dos alunos que frequentam os dois primeiros anos no liceu concluírem o baccalauréat;
- 3) proporção de diplomados com o baccalauréat de entre todos os alunos que saem da escola.

Na Espanha: A intencionalidade normativa que leva à avaliação das escolas neste país é afinada em três momentos distintos: O primeiro coincide com a publicação

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

da LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) em 1990 (Brigas, 2012). Com a publicação desta lei o Instituto Nacional de Calidad Y Evaluación é mandatado para proceder à avaliação do sistema educativo, ficando a avaliação das escolas a cargo das inspeções das regiões autônomas (artigo 29).

Assim a matriz da atividade de avaliação das escolas na Espanha situa-se a vários níveis:

- Na atividade letiva (desde o momento do planejamento até à prática e à avaliação dos alunos);
- No funcionamento dos órgãos de topo da escola;
- Nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica;
- O clima da escola e as condições de funcionamento, nomeadamente ao nível material. (Brigas, 2012, p.50)

Em Portugal: a avaliação Externa é justificada pela emergência de sua efetivação, por ser,

hoje socialmente reconhecido que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados, constituindo um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do País. Por isso, a educação tem sido assumida como prioritária no discurso da maioria dos governos da era democrática, um estatuto que só parcialmente se materializou em avanços efetivos. (Lei Nº. 31/2002 do Conselho Nacional de Educação)

Para a construção do quadro de referência da avaliação externa, o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo relevante citar a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela (IGE) nos anos de 1999 a 2002, o modelo da European Foundation for Quality

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School* (IGE, 2010).

Assim, a Matriz conceptual da atividade avaliativa tem com objetivos centrais:

- f) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- g) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- h) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- i) Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- j) Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2010, p.9)

Desse modo, a avaliação contempla como sublinha um conjunto de aspectos que são transversais a outros dispositivos de avaliação como:

- a) a análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) o enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham;
- c) o clima e o ambiente educativos;
- d) a organização e gestão da escola e dos seus recursos. (Oliveira et al, 2006)

No item Gestão e autonomia escolar revelou-se que, na realidade brasileira, muitas escolas ainda estão sem condições de trabalho, sem participação comprometida e autonomia suficiente, falta de conhecimento técnico que possa elevar o nível e o padrão de atendimento e interesse dos alunos.

AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIAS NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Finalmente, apresentou-se o modelo de gestão escolar de outros 30 países que fazem parte da rede Eurydice na Europa tidos como referência nesta área, destacando que as reformas educacionais a favor da autonomia escolar em desses países estão ligadas a um forte movimento em duas direções: a descentralização política e a aplicação da “Nova Gestão Pública”. Iniciativa esta que segundo Hood (2001) existe a pretensão de se aplicar os princípios do setor privado na gestão dos serviços públicos regido por cinco máximas principais: colocar o cliente no centro das atividades do estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do setor público; descentralizar as responsabilidades perante comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos, e substituir os tradicionais procedimentos de controle pela avaliação por resultados.

Por tudo isto, concluímos que as concepções teóricas e as discussões traçadas neste capítulo foram de suma importância para a construção e aplicação de novas estratégias no contexto das escolas brasileiras, especificamente, as de Ensino Médio.

PARTE II

5.1 Problema da investigação

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar e que visa à análise das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro refletidas no rendimento escolar dos alunos, numa escola pública de Ensino Médio nas turmas de 3º ano do ano de 2012. Mais especificamente, pretendíamos verificar em que medida o atual Ensino Médio brasileiro está atendendo às expectativas educacionais dos alunos, e da resposta às questões de investigação antes considerada, derivar importantes contributos para fomentar eventuais mudanças e melhorias no funcionamento deste nível de ensino.

Para realização deste estudo moveu-nos a convicção de que, tal como defende Nobre (2009, p.2) a avaliação das finalidades curriculares refletidas no rendimento escolar dos alunos é “um processo sistemático de recolha de informação” que respeitando determinadas exigências “envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objeto avaliado”.

Nesse sentido, Stenhouse (1996) já havia alertado que, a criação e gestão do currículo implicam investigação, questionamento e a compreensão dos aspectos inerentes ao seu desenvolvimento. Considerando as ideias-chave deste autor, poderemos reafirmar a nossa crença de que as sugestões/contribuições para o desenvolvimento e avaliação do ensino permitem, certamente, aos professores a se sentirem mais envolvidos/valorizados e trabalharem com mais entusiasmo a arte de ensinar (Stenhouse, 1996).

Em se tratando de uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos” (Pacheco, 1995, p.9). Neste sentido, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objeto de estudo (Pacheco, 1995).

Desse modo, o presente capítulo, está composto pelo enquadramento conceptual do processo de pesquisa, as questões de investigação que nos orientaram, a caracterização dos participantes do estudo e as opções e procedimentos metodológicos adotados, aspectos que passamos, de seguida, a abordar de forma específica.

O problema de investigação que constituiu o alvo fundamental da pesquisa desenvolvida, em termos da busca de possíveis respostas para as interrogações por ele suscitadas, pode ser traduzido pela seguinte *pergunta de partida*:

- *Será que o Ensino Médio está atendendo às expectativas e as necessidades educativas da realidade brasileira?*

No sentido de operacionalizar a pergunta de partida antes formulada, foram definidas as *questões de investigação* mais específicas que a seguir se explicitam:

- Existem discrepâncias entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro e o rendimento escolar que esse nível de ensino está alcançando?
- Que avaliação fazem o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos desses resultados em função das metas estabelecidas para o Ensino Médio brasileiro?
- Que perspectivas formulam o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos?

5.2 Desenho da Investigação

Tendo em conta o objeto e o problema investigado, fez-se necessário delinear uma metodologia que pudesse dar resposta às questões de investigação deles emergentes, metodologia essa que, tal como lembram Quivy e Campenhoudt (2008, p.

15), “nunca se apresentará como uma simples soma de técnicas”, mas antes como a busca de um caminho que permita o desenvolvimento do estudo. A metodologia escolhida teve por suporte a estratégia de estudo caso, correspondendo o caso ao *processo* como se desenvolve e se concretiza a operacionalização das DCNEM, as Orientações Curriculares, e o rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio brasileiro, tendo como base do estudo uma escola pública de Fortaleza.

O recurso a um método adequado e consistente permitiu estabelecer um plano de trabalho facilitador, adequando às técnicas de pesquisa utilizadas no estudo empírico. Como sublinha Pardal e Correia (1995, p. 10), o método “corresponde [na verdade] a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas”.

Tendo em conta esse enquadramento metodológico, e em sintonia com as questões de investigação formuladas, o estudo de caso configurou-se com um estudo de perfil misto, por congregar contributos quantitativos e qualitativos realizado em contexto natural. Trata-se, portanto, de uma investigação descritiva e interpretativa dos dados e dos fatos inerentes à realidade complexa em análise (Bogdan e Biklen, 1994).

As questões de investigação formuladas e o objetivo de vir a realizar uma análise aprofundada acerca do Ensino Médio e das DCNEM e do rendimento escolar dos alunos numa escola concreta do Brasil, considerou-se que a estratégia de investigação mais adequada seria, de fato, a do estudo de caso com recurso a metodologia mista, prevendo, desse modo, a convergência de dados quantitativos e qualitativos.

Tal como o Stake (2009, p. 11) o define, um estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”. Bell (2010), por seu lado, atribui ao termo “estudo de caso” uma significação global, denotando uma família de métodos de pesquisa cuja principal

preocupação é a interação entre fatores e acontecimentos. Coutinho e Chaves (2002) indicam que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Triviños (1987) conceitua o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Serrano (2004), por seu lado, define-o como uma metodologia de análise cujo aspecto qualitativo permite extrair conclusões de fenômenos reais. Yin (1994), por sua vez, refere que o estudo de caso é uma investigação empírica focalizada para um fenômeno contemporâneo imerso no seu contexto real e onde os limites entre o fenômeno e contexto não são claramente evidentes. Ponte (2006), por seu turno, entende que o estudo de caso,

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (p. 2)

Os estudos de caso têm, assim, por objetivo tornar compreensível o caso através da particularização, muito embora possam, em certo sentido e condições, permitir a generalização (Stack, 2009). Gomez, Flores e Jimenez (1999) afirmam que um estudo de caso pode ser exploratório, descritivo, explicativo, avaliador e transformador.

Os objetivos dos estudos de caso apontam, em geral, para uma descrição detalhada da unidade sob observação, apoiando-se em “descrições compactas” da mesma (Mertens, 1998, p. 161), o que não impede que esses estudos possam ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 2006, p. 4).

Dentre as etapas que o desenvolvimento de um estudo de caso pode comportar, esquematizam-se na figura 7 algumas das mais importantes:

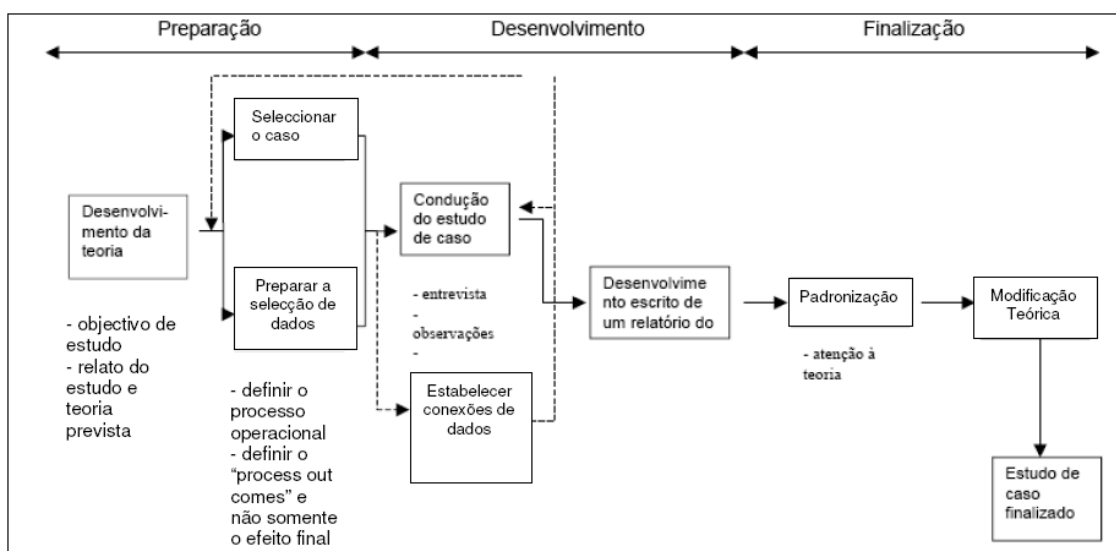


Figura 7: Etapas para a elaboração do estudo de caso
Disponível em: [http:// grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)

A investigação que realizamos, assumida como uma pesquisa cujo desenho metodológico adquiriu contornos de estudo de caso, procurou não só inspirar-se no esquema antes apresentado, como ter em conta as sugestões apresentadas a esse propósito por outros autores, de que são exemplo Bogdan e Biklen (1994).

Como já se deu a entender, os estudos de caso colocam problemas de validade externa, uma vez que, como adverte Yin (2005), não se pode generalizar a partir de um único caso ou mesmo de casos múltiplos. Os estudos de caso não representam desse modo “amostras”, onde os resultados estatisticamente se estenderiam a uma população. Porém, a partir de um conjunto particular de resultados derivados de estudos de caso, é possível gerar suposições teóricas aplicáveis em outros contextos, permitindo assim o que se designa de “generalização analítica” (Yin, 2005, p.39).

5.2.1 O estudo de caso da investigação

Para além dos pressupostos até aqui enunciados, é importante esclarecer a perspectiva que configurou o desenho do estudo de caso planeado para servir de suporte metodológico estratégico a esta investigação.

Segundo Stake (2009) existem três tipos de estudo de caso de acordo com os objetivos do investigador: intrínseco, instrumental e coletivo.

O estudo de caso é intrínseco quando se pretende conhecer melhor um caso particular. É instrumental quando, através do estudo de caso, se consegue clarificar uma determinada problemática ou redefinir uma dada teoria. O caso é a ferramenta que possibilita o conhecimento aprofundado do fenómeno. O estudo de caso coletivo analisa um conjunto de casos similares ou distintos de maneira a possibilitar o aprofundamento de um fenómeno que permita uma melhor teorização. Em qualquer das situações, um estudo de caso pretende conhecer o particular, o original, o específico. O objeto é visto como único, representando um aspecto específico da realidade que é múltipla e temporalmente localizada. Diz-nos Merriam (1988) que,

a escolha por um estudo de caso incide na importância de atribuir significado a uma situação concreta sendo o processo, a contextualização e a descoberta dos fatores mais relevantes determinantes para o seu desenvolvimento. (p.19)

A referida autora explica que o estudo de caso é uma metodologia com algumas limitações, nomeadamente: i) a impossibilidade de generalizações, que é um dos argumentos utilizados pelos críticos para considerarem que não tem utilidade científica, ii) o fato de ser uma investigação localizada num tempo e num espaço não permitindo a verificação da informação obtida.

A fundamental contribuição, no entender de Sousa (2005, p.139), é a “concentração das atenções do investigador” sobre um caso específico, podendo ser estudado de “um modo mais ou menos aprofundado” e em pouco tempo. Na opinião de

Pardal e Correia (1995, p.22), o estudo de caso, ajuda a entender “o particular na sua complexidade”. Como a finalidade da investigação consiste em utilizar o estudo de caso para aprofundar e compreender melhor o tema que é o objeto do estudo e para entender melhor os fenômenos externos na sua singularidade, pode-se afirmar, de acordo com Stake (2009), que se reporta a um estudo de caso instrumental.

Trata-se, além disso, de um estudo de caso descritivo e interpretativo, porque se planeja efetuar uma descrição densa e detalhada da realidade tal como ela é, com o objetivo de perceber aquilo que os participantes fazem, pensam e sentem (Yin, 2005).

Assim, o *corpus* de informação recolhidos foi constituído por um conjunto de dados quantitativos e um outro de dados qualitativos. O primeiro, porventura o mais impressionante, foi proveniente das classificações internas e externas dos alunos nas várias disciplinas do Ensino Médio e no ENEM, respectivamente. Quanto ao segundo, originou-se da informação obtida por pesquisa documental e mediante a realização de questionários, e de entrevistas individuais. Trata-se assim de um estudo de natureza mista, isto é um modelo de ponte (Shuman, 1986), encarado como a forma mais adequada quando se quer a complementaridade dos dados (Cook e Reichard, 1997).

5.3 Contextos e participantes

A investigação ocorreu em uma escola da rede pública de Ensino Médio da cidade de Fortaleza. A escolha se deu em virtude de a mesma possuir características adequadas para realização do estudo, tais como o tempo de atuação com o Ensino Médio e estar atualmente passando por toda a transformação advinda com o período de reforma. Tomou parte ativa na investigação a gestora da escola, os dois coordenadores escolares, e os nove professores das disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, e Biologia do Ensino Médio. A fim de preservar as suas identidades, designámo-los, no âmbito do presente estudo, de EG “Entrevista Gestora”, ECE1 e ECE2 “Entrevista Coordenador Escolar”, e EP1 a EP9

“Entrevista Professor”, e o número atribuído de acordo com a sequência com que se disponibilizaram a colaborar no estudo.

Importa também realçar que participaram do estudo mais 60 professores do Ensino Médio, emitindo suas opiniões através dos questionários, para os quais designamos de QP “Questionário Professor”. Totalizando, assim, 69 professores.

Neste entendimento, o estudo empírico foi organizado em quatro etapas, inter-relacionadas com a problemática de investigação, no intuito de percorrer a sequência definida pela figura 8, como se mostra a seguir:

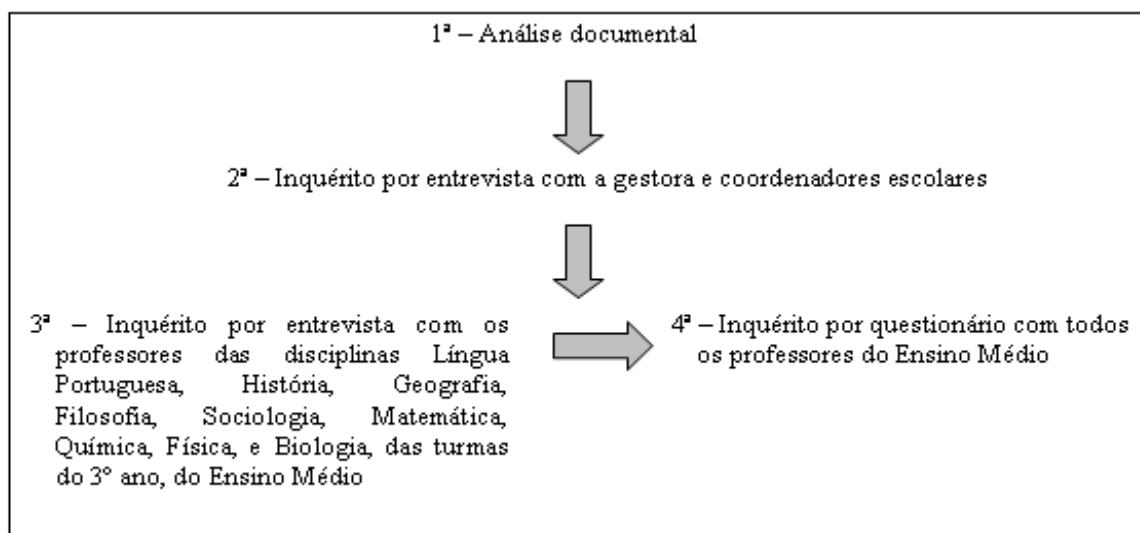


Figura 8: Etapas do estudo empírico

5.4 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados é uma fase importante no trajeto da investigação, pois é neste momento em que busca-se compilar e organizar o maior número de informações sobre a problemática em questão junto da amostra que é alvo do nosso estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (2008, p.184) “a escolha do instrumento de observação e a recolha de dados devem inscrever-se no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico da investigação”.

Neste estudo usamos como instrumentos de recolha de dados a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e o questionário estruturado.

5.4.1 Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola

A análise documental pode assumir um papel central em muitas pesquisas educacionais, como aconteceu com o estudo de caso aqui em causa, no qual a pesquisa de documentos foi complementada pelo método de inquérito (Bell, 2010). Segundo o mesmo autor, a natureza dos dados documentais pode ser diversa, desde filmes, slides, vídeos ou outro tipo de fontes não escritas. Entretanto, os tipos mais frequentes de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas.

É ainda Bell (2010) a nos lembrar que os documentos podem dividir-se em fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são aquelas que surgem durante a investigação. Já as fontes secundárias são as interpretações baseadas nas fontes primárias. A distinção entre ambas, alerta o autor, nem sempre é fácil, pelo fato de certos documentos serem primários segundo um ponto de vista e secundários, de acordo com outro ponto de vista.

De acordo com o referido autor, às fontes primárias podem dividir-se em fontes deliberadas – quando produzidas intencionalmente para uma futura investigação – e fontes inadvertidas – quando utilizadas pelo investigador com um intuito diferente daquele para que foram produzidas.

E finalmente Bell (2010) destaca que todos os documentos contêm informação “inteligente” – aquela que o autor do texto pretendeu transmitir – e informação “não inteligente” – que pode ser apreendida a partir do documento. Portanto todos os documentos contêm informação “não inteligente”, cabendo ao investigador tentar interpretar o seu significado.

Quanto ao conceito de análise documental, Bardin (2010, p.45) define como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Segundo a referida autora, este procedimento tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2010, p.45), de forma a permitir o máximo de informação, com o máximo de pertinência.

Contudo os referidos procedimentos podem incluir condensações do documento, segundo certas regras, ou a indexação por via da classificação em palavras-chave, descritores ou índices que possibilitam a sua classificação em atenção aos objetivos da investigação (Bardin, 2010). Tal processo é denominado de análise de conteúdo, e tem como finalidade o estabelecimento de categorias, para poder analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos.

No nosso estudo, o *corpus* documental a analisar incluiu – O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como, o Mapa Curricular da escola.

a) *Primeira fase: a pré-análise* – que coincidiu com um conjunto de procedimentos “abertos”, ou seja, pouco estruturados, tendo em vista uma maior conexão com os documentos. Incidiu, principalmente, numa leitura flutuante, deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2010, p.96), que seriam determinantes na projeção de teorias para a compreensão do conteúdos documentos e dos procedimentos seguintes.

Nesta fase preocupou-nos seguir um conjunto de regras, classificadas por Bardin (2010) como:

- regra da exaustividade, que nos levou a considerar todos os elementos do *corpus* documental e que é complementada por uma outra – a de não seletividade;

- regra da homogeneidade, ou seja, procuramos seguir a critérios precisos de escolha dos documentos, nomeadamente o seu tema, os períodos a que diziam respeito e as características que os explicitavam, bem como as condições contextuais de sua implementação;
- regra da pertinência, que implicou a tomada de decisões acerca da adequação dos documentos, enquanto fonte de informação, aos objetivos definidos;
- a formulação dos objetivos, explicitando claramente a finalidade a que pretendíamos;
- a referenciação dos indicadores que em cada documento/texto e por via da análise de conteúdo se tornassem fonte de informação pertinente para o estudo em questão;
- a preparação do material, que implicou a posterior realização de uma grelha de categorização dos documentos analisados, constituída por categorias e subcategorias.

b) Segunda fase: a exploração do material – Nesta fase se operacionalizou os procedimentos sistemáticos, as decisões tomadas na fase anterior. Consistiu, fundamentalmente, em operações de categorização da informação constante nos documentos por “significações” (Almeida e Pinto, 1990, p.96), nas respectivas grelhas de categorização, de acordo com os objetivos definidos.

c) Terceira fase: tratamento e análise dos dados – Nesta fase os dados “brutos” foram “tratados de maneira a serem significativos [falantes] e válidos” (Bardin, 2010, p.101). Consistiu, especificamente, na sua organização em tabelas e posterior análise interpretativa à luz das concepções teóricas que nos servia de referência, no sentido de “captar, não apenas a informação explícita dos textos, mas ainda as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens (...) bem como fornecer

indicações dos geradores com os lugares sociais da sua produção” (Almeida e Pinto, 1990, p.96).

Foi a partir desta fase que começamos a ter oportunidade de deduzir e decifrar os dados em função dos objetivos da investigação, bem como a triangulação dos mesmos analisados e interpretados, com o que já tínhamos adquirido – fruto da análise interpretativa de outras técnicas utilizadas em paralelo na recolha dos dados – constituindo-se, assim, as evidências da investigação. Nesse sentido, nos era oportuno, “conseguir uma análise de maior alcance e riqueza” (Coutinho e Chaves, 2002).

Foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola, pressupunha com esta análise tentar conhecer as ações administrativas e pedagógicas da escola, que enquadradas num processo formativo, poderia fornecer informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, e extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino. Como tal, este foi o objetivo geral da grelha de categorização que construímos após a leitura flutuante do PPP, e que nos serviu de suporte para a análise documental do mesmo, conforme constitui a tabela – 6, como se mostra a seguir.

Tabela 6 – Grelha de categorização do Projeto Político Pedagógico da Escola

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
	1.1 Nome
	1.2 Tipo de Instituição e ano de elaboração
	1.3 Níveis de ensino ministrado e localização
	1.4 Número de alunos, professores, e funcionários
	1.5 Números de salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadra esportiva
	1.6 Organismos Colegiados em atuação na escola
	1.7 Situação econômica da comunidade escolar
	1.8 Educação
	1.9 Tecnologia
	1.10 Mídia da escola
	1.11 Estrutura familiar
	1.12 Parceria escola família e Valores universais
	1.13 Visão de mundo, de ser humano, e educacional
	1.14 Que tipo de sociedade queremos construir? Que tipo de homem/ pessoa humana queremos formar? Que finalidades queremos para a educação? Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?
	1.15 Missão, Visão de futuro, Valores
	1.16 Objetivo Geral
	1.17 Conteúdos
	1.18 Metodologia
	1.19 Planejamento
	1.20 Disciplina (Diretrizes de convivência)
	1.21 Avaliação
	1.22 Currículo
2. Taxas e Metas	2.1 Taxas de abandono
	2.2 Metas globais 2009 a 2012
	2.3 Metas anuais – taxa de abandono 2010 a 2011
	2.4 Taxas de aprovação
	2.5 Metas anuais – Taxa de aprovação
	2.6 Taxas de reprovação
	2.7 Metas anuais – Taxa de reprovação
	2.8 Metas e estratégias
	2.9 Possíveis ações
3. Tendências Pedagógicas	3.1 Pedagogia da organização coletiva
	3.2 Pedagogia do trabalho

	3.3 Pedagogia da história
4. Proposta Metodológica	4.1 Conceituação
5. Perfil do educando que pretendemos formar	5.1 Caracterização
	5.2 Atividades
6. Avaliação da aprendizagem	6.1. Expressão dos resultados da avaliação
	6.2. Estudos de recuperação
	6.3. Controle e frequência
7. Documentos escolares	7.1 Orientações

Fonte: PPP da escola investigada

A Grelha de Categorização apresentada na tabela – 6 era, como se pode verificar, constituída por 7 categorias, sendo parte delas sido redefinidas à medida em que íamos tomando conhecimento mais aprofundado do documento, tornando-nos mais inteirados dos conteúdos e das suas mensagens.

Pois, tal como Bell (2010, p. 97) recorda, “quando um investigador decide logo no início da investigação as categorias com que quer trabalhar, há sempre o perigo de ser parcial”. De maneira receptiva à informação pertinente contida nos documentos, foram, assim, organizadas as categorias: “Identificação e caracterização da escola”, “Taxas e Metas”, “Tendências Pedagógicas”, “Proposta Metodológica”, “Perfil do educando que pretendemos formar”, “Avaliação da aprendizagem”, e “Documentos escolares”.

A primeira categoria – “Identificação e caracterização da escola” – contempla os aspectos referentes a identificação e apresentação do local e Projeto, compreendendo as subcategorias: “nome”, “Tipo de instituição e ano de elaboração”, “Níveis de ensino ministrado e localização”, “Número de alunos, professores, e funcionários”, “Número de salas de aula”, “Número de laboratórios, biblioteca, e quadra esportiva”, “Organismos Colegiados em atuação na escola”, “Situação econômica da comunidade escolar”, “educação” “Tecnologia”, “Mídia da escola”, “Estrutura familiar”, “Parceria escola família e Valores universais”, “Visão de mundo, do ser humano, e educacional”, “Que tipo de sociedade queremos construir?, Que tipo de homem/ pessoa humana

queremos formar?, Que finalidades queremos para a educação?, e Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?”, “Missão, Visão de futuro, Valores”, “Objetivo geral”, “Conteúdos”, “Metodologia”, “Planejamento”, “Disciplina (Diretrizes de convivência)”, “Avaliação”, e “Currículo”.

A segunda categoria – “Taxas e Metas” – Nesta categoria foram definidas as metas e estratégias para melhorar os índices negativos apresentados pela escola. Compreende as seguintes subcategorias: “Taxas de abandono”, “Metas globais 2009 a 2012”, “Metas anuais – taxa de abandono 2010 a 2011”, “Taxas de aprovação”, “Metas anuais – Taxa de aprovação”, “Taxas de reprovação”, “Metas anuais – Taxa de reprovação”, “Metas e estratégias” e “Possíveis ações”.

A terceira categoria – “Tendências Pedagógicas” – apresenta as matrizes pedagógicas que norteiam a prática e a vivência do corpo docente, e discente, equipe técnico administrativo, e demais funcionários da escola. É uma categoria que deu origem a três subcategorias “Pedagogia da organização coletiva”, “Pedagogia do trabalho”, e “Pedagogia da história”.

A quarta primeira categoria – “Proposta Metodológica” – da ênfase a conceituação abordando dois aspectos: prática-teoria-prática e participação coletiva.

A quinta categoria – “Perfil do educando que pretendemos formar” – apresenta as características para o perfil do educando.

A sexta categoria – “Avaliação da aprendizagem” – Conceitua a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar em que são realizadas práticas avaliativas diagnósticas investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais. É uma categoria que deu origem as subcategorias:

“Expressão dos resultados da avaliação”, “Estudos de recuperação”, “Controle de frequência”.

A sétima categoria – “Documentação escolar” – Apresenta as orientações sobre o trabalho da escola.

5.4.2 Análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Foi realizada a análise das DCNEM, tentávamos, assim, obter informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, e extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino que, pudessem levar a comparação entre as posições oficiais e as posições da gestora, dos coordenadores escolares, e dos professores, a respeito das finalidades curriculares, e do modo que orienta o processo educacional, mostrando, assim, o conflito de posições, no capítulo da análise dos resultados.

Como tal, este foi o objetivo geral da grelha de categorização que construímos após a leitura flutuante das Diretrizes Curriculares, e que nos serviu de suporte para a análise documental da mesma, conforme constitui a tabela – 7, como se mostra a seguir.

Tabela 7 – Grelha de categorização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Identificação do documento	1.1 Nome
2. Objeto	2.1 Referencial Legal e Conceitual
3. Organização Curricular	3.1 Formas de oferta e organização
4. Do Projeto Político-Pedagógico e dos Sistemas de ensino	4.1. O Projeto Político Pedagógico das Unidades escolares
	4.2. Dos sistemas de ensino

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A Grelha de Categorização apresentada na tabela – 7 era, como se pode verificar, constituída por quatro categorias que, foram definidas, a partir dos conteúdos e das suas mensagens descritas no documento.

Assim, as informações contidas nas Diretrizes Curriculares, foram, assim, organizadas com as seguintes categorias: “Identificação do documento”, “Objeto”, “Organização Curricular”, e “Do Projeto Político-Pedagógico e dos Sistemas de ensino”.

A primeira categoria – “Identificação do documento” – contempla os aspectos referentes a identificação das Diretrizes Curriculares, compreendendo a subcategoria: “nome”.

A segunda categoria – “Objeto” – reúne princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio, é composta pelas seguintes subcategorias: “Objeto”, e “Referencial Legal e Conceitual”.

A terceira categoria – “Organização Curricular” – apresenta as áreas curriculares com o objetivo de garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais, é composta da seguinte subcategoria: “Formas de oferta e organização”.

A quarta categoria – “Do Projeto Político-Pedagógico e dos Sistemas de ensino” – congrega informações a respeito do fundamento de idéias e de concepções pedagógicas, do exercício da autonomia e da gestão democrática na construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida representado através do referido documento, é composto das seguintes subcategorias: “O projeto Político Pedagógico das Unidades escolares”, e “Dos sistemas de ensino”.

5.4.3 Análise documental das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Da mesma forma ao documento anterior citado, foi feita a análise das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tais documentos foram produzidos pelo MEC com o objetivo de proporcionar aos professores o norteamento curricular, metodológico e avaliativo a ser desenvolvido no processo ensino aprendizagem.

Na análise do referido documento tentávamos obter informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, e extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino que, pudessem levar a comparação entre as posições oficiais e as posições da gestora, dos coordenadores escolares, e dos professores, a respeito das finalidades curriculares, e do modo que orienta o processo educacional, mostrando, assim, o conflito de posições, no capítulo da análise dos resultados.

Desta forma, este foi o objetivo geral da grelha de categorização que construímos após a leitura flutuante do documento em questão, e que nos serviu de suporte para a análise documental da mesma, conforme constitui a tabela – 8, como se mostra a seguir.

Tabela 8 – Grelha de categorização das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Identificação do documento	1.1. Nome
2. Caracterização e estrutura do documento	2.1 Objeto
	2.2 Referencial legal e conceitual
	2.3 Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica
	3.2 Organização curricular
	3.3 Procedimentos metodológicos
	3.4 Avaliação

Fonte: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A Grelha de Categorização apresentada na tabela – 8 era, como se pode verificar, constituída por duas categorias: “Identificação do documento”, e “Caracterização e estrutura do documento”.

A primeira categoria – “Identificação do documento” – contempla os aspectos referentes à identificação das Orientações Curriculares, compreendendo a subcategoria: “nome”.

A segunda categoria – “Caracterização e estrutura do documento” – apresenta as contribuições curriculares para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, bem como, reúne informações e orientações referentes ao perfil do aluno que se deva formar, a organização curricular das disciplinas, os procedimentos metodológicos a serem utilizados pelos professores, e o processo de avaliação a ser desenvolvido, compreendendo, assim, as subcategorias: “Objeto”, e “Referencial legal e conceitual”, “Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica”, “Organização curricular”, “Procedimentos metodológicos”, e “Avaliação”.

5.4.4 Análise documental do Mapa Curricular da Escola

De igual modo aos documentos anteriores, foi realizada a análise do referido documento. Pretendia-se, assim, identificar se a composição curricular e as respectivas cargas horárias da matriz de referência do Ensino Médio, se está adequada às necessidades profissionais e acadêmicas dos alunos.

Desta forma, este foi o objetivo geral da grelha de categorização que construímos após a leitura flutuante do documento acima citado, e que nos serviu de suporte para a análise documental da mesma, conforme constitui a tabela – 9, como se mostra a seguir.

Tabela 9 – Grelha de categorização do Mapa Curricular da Escola

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Área curricular	1.1 Disciplinas (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) 1.2 Séries 1.3 Carga Horária semana, Aula Anual, Total Carga Horária

Fonte: Mapa Curricular da escola investigada

A Grelha de Categorização apresentada na tabela – 9 era, como se pode verificar, constituída por apenas uma categoria: “Área curricular” – composta por uma aba que apresentavam as disciplinas da base comum e da parte diversificada e suas respectivas cargas horárias referentes a atual estrutura do Ensino Médio brasileiro, constituída das seguintes subcategorias: “Disciplinas (Base Nacional Comum e Parte Diversificada)”, “Séries”, “Carga Horária semanal”, Aula Anual, e Total Carga Horária”.

Foi, portanto, após uma primeira leitura exploratória dos documentos acima referenciados que, procedemos ao tratamento dos dados, organizando-os, de acordo com as unidades de registro selecionadas, por categorias e subcategorias, de acordo com os pressupostos subjacentes a cada uma delas, como acima descritos.

Seguimos, então, para a fase de análise e interpretação dos dados, que consistiu em interpretar a informação organizada em categorias e subcategorias tentando nunca perder de vista o objetivo previamente definido.

Nesta fase de análise, buscamos interpretar, de uma forma global, as tendências que mais se destacavam, sobretudo as idéias sobre as finalidades curriculares do Ensino Médio. No entanto, foi também nossa preocupação não descurar a singularidade da narrativa e até a omissão de alguns aspectos. Ao contrário, procuramos com a mesma curiosidade e interesse incluir estas situações, enquadrando-as ecologicamente nos contextos e nas situações e cruzando-as as referências teóricas. Foi com este olhar que iríamos obter informações específicas e úteis para este estudo investigativo.

Nesta perspectiva, a análise dos documentos serviu como suporte para a segunda etapa da pesquisa em que se procura, na análise de conteúdo, compreender a

concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em que se insere o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, a sua Matriz Curricular. As opiniões da gestão, dos professores, e dos coordenadores escolares que levam a comparação entre as suas posições frente às posições oficiais. Recorreu-se ao inquérito por entrevistas a gestora, aos coordenadores escolares, e aos professores, bem como, o inquérito por questionários a todos os professores do Ensino Médio como descritos nos Itens a seguir.

5.4.5 Entrevistas individuais a gestora, aos coordenadores escolares, e aos professores

Tendo em conta as questões de investigação deste estudo usamos a entrevista semi-estruturada, tal como é entendida por Bogdan e Biklen (1994). Escolheu-se este tipo de entrevista por ser flexível, permitir que o entrevistado desenvolva suas respostas sempre que necessário (Ludke e André, 1986) e fornecer importantes informações para a construção do referencial dos discursos dos participantes (Marconi e Lakatos, 2008).

As entrevistas foram individuais e audiogravadas, orientadas através de um guião antecipadamente estabelecido de acordo com as questões de investigação do estudo, procurando, sobretudo escutar os entrevistados (Haguette, 1997), mas obedecendo aos princípios enunciados por Selltiz (1987) e também por Minayo (2000) para a sua concretização, nomeadamente não restringir a temática abordada, deixando-as expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelos mesmos, levando-os a esclarecer conceitos e situações concretas, com cautela para não elaborarmos perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas.

As entrevistas tiveram como subsidio um instrumento, em forma de planilha de comparação de notas dos alunos do 3º ano do ano de 2012 formatada no sistema Microsoft Excel, para que os professores pudessem ter o conhecimento dos rendimentos dos referidos alunos e emitirem as suas opiniões a respeito.

Desse modo, foram consultadas as fichas individuais dos alunos das 10 turmas de 3º ano da manhã, e das 03 turmas da noite, num total de 513 alunos (Anexo - 1).

Esta estratégia nos possibilitou conhecer as notas curriculares referentes a todos os bimestres e notas finais dos alunos. Tal possibilidade permitiu a construção da Planilha de Tabulação de Notas “DB” (Apêndice - 1), com a finalidade de apresentar e explorar informações referentes: a nota somente dos alunos aprovados; a nota somente reprovados; as notas consideradas “baixas” as notas consideradas “altas”; as notas que se repetiam com o mesmo valor em todos os bimestres, alunos evadidos, e ainda outras informações referentes a idade, e sexo.

Posteriormente foram consultados os boletins de notas do ENEM, dos alunos aprovados, das turmas de 3º ano da manhã, e das 03 turmas da noite do ano citado (Anexo-2). E devido a uma disfunção entre o formato em que são apresentadas as notas curriculares dos alunos, diante do padrão que é usado nos resultados do ENEM (Média por área curricular), houve a necessidade de realizarmos uma operação matemática que nos possibilitasse produzir resultados comparáveis na performance dos alunos nestes dois momentos.

O rendimento escolar dos alunos considerado foram referentes ao ano de 2012, ano este em que encontrava-se efetivado o currículo do Ensino Médio determinado pela reforma curricular de 1996.

A operacionalização desse rendimento foi efetivada através das seguintes duas componentes principais:

1. *Classificação interna e final dos alunos* nas disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, e Biologia, de todos os bimestres do ano a ser investigado das turmas do 3º ano, dos turnos da manhã e noite do Ensino Médio (ficha individual);
2. *Classificação externa do aluno* traduzida pelos resultados por ele obtidos no ENEM.

Com estes dados em mãos, utilizamos todas estas informações através da Planilha de tabulação dos Dados, denominada “DB” Notas, que era composta de 6 abas, a saber: 1) Média Total da Amostra; 2) Médias somente aprovados; 3) Médias somente reprovados; 4) Amostra Total; 5) Aprovados; e 6) Reprovados. Assim, foi possível produzir resultados comparáveis, que nos possibilitou as observações, a performance destes alunos nestes dois momentos, como segue, abaixo:

Desse modo, as abas foram agrupadas em dois grupos, sendo o primeiro o grupo de dados (abas d, e, f) onde foram lançadas as notas/médias que os alunos agrupados no estudo obtiveram em suas disciplinas escolares no ano de 2012, o segundo grupo (abas a, b, c) seria o grupo de análise, onde através dos dados alistados no primeiro grupo, são agrupadas as informações que permitirão a comparação entre a performance escolar e no exame nacional.

Para exemplificar a mecânica de funcionamento da planilha, na aba “Amostra total”, os alunos foram identificados por uma ordem numérica agrupada a um código de A a J para identificar as turmas do turno da Manhã (M) e de A, a C para identificar as turmas do turno da noite (N), com o intuito de manter a necessária confidencialidade quanto a identidade dos alunos envolvidos.

Em seguida, nesta aba foram lançadas as notas de cada uma das 13 disciplinas ministradas na escola, no sentido horizontal, seguida pelo cálculo da média final por aluno e o status do aluno quanto à aprovação ou reprovação naquele período letivo.

Nas Abas “Aprovados” e “Reprovados”, foram separados os alunos que obtiveram média igual ou superior a 6 pontos em todas as suas disciplinas, tendo obtido aprovação e na outra aba os alunos que não lograram este êxito. Esta separação foi realizada com o intuito de promover mais opções comparativas da performance dos alunos com relação às médias por área obtida pela escola no ENEM.

Na Aba “Média Total da amostra”, foi concebida com base nos dados agrupados na aba “Amostra Total”. Esta aba agrupa os resultados por turma no sentido vertical e horizontalmente apresenta as 13 disciplinas curriculares cursadas (codificadas em algarismos romanos), no extremo direito horizontal da planilha mostra a média final

da turma, e no sentido vertical, são apresentadas as médias por disciplina na sequência, do turno da manhã, da noite e a média final da escola em cada uma das disciplinas. Apenas para esclarecer que as turmas são separadas por turno e contam com o número total de alunos matriculados. Para efeito informativo, foi adicionado, mais abaixo da planilha, um quadro que apresenta o índice percentual de aprovação dos alunos incluídos na amostra.

Na comparação de Notas Padrão escola x Padrão ENEM, foi possível observar que há uma disfunção entre o formato em que são apresentadas as notas curriculares dos alunos (base 10), diante do padrão que é usado nos resultados do ENEM (base 1000).

Para possibilitar uma comparação mais instintiva, optamos por multiplicar a média da escola por 100, para realizar uma comparação sobre bases iguais, deste modo foram apresentadas as medias calculadas para cada área de conhecimento utilizada no ENEM, na sequência apresentada no padrão usado na escola, seguida da nota resultante desta multiplicação por 100, seguida das médias obtidas pela escola no ENEM 2012.

Em seguida, foi apresentada a variação percentual entre a nota curricular dos alunos e a média obtida pela escola no ENEM, apontando também de quantos pontos foi à variação com base na nota média por área do ENEM.

Para possibilitar a comparação apresentada no item anterior, foi também necessário agrupar as médias curriculares das turmas envolvidas no estudo, para a mesma configuração utilizada pelo ENEM. Assim, foram agrupadas as disciplinas curriculares de Português, Inglês e Espanhol, para formar a média curricular da área de “Linguagem e Códigos e suas Tecnologias do ENEM”. Para facilitar a compreensão deste agrupamento, foi incluída uma coluna neste quadro para informar quais as médias das disciplinas curriculares (identificadas em algarismos romanos) para cada uma das quatro áreas de conhecimento, conforme tratadas na metodologia avaliativa do ENEM. O mesmo procedimento foi utilizado para identificar as demais disciplinas e área de conhecimento.

O *corpus* de dados assim obtido foi complementado através de informações recolhidas junto de professores e outros importantes atores escolares, usando o método de inquérito, com técnicas de entrevista individual, e questionários, sempre numa perspectiva de triangulação.

5.4.5.1 Validação do Instrumento

Após a elaboração do Instrumento denominado de Planilha “DB” Notas, partimos para a sua validação, onde encaminhamos uma cópia impressa para dois juízes juntamente com um formulário (Apêndice - 2), as explicações relativas ao Instrumento para facilitar as suas compreensões. Após uma semana a resposta dos juízes vieram por email. Foi unânime quanto a sua elaboração e compreensão, destacando independentemente que se tratava de um Instrumento com grande potencial para alcançar os objetivos para os quais foi se propunha.

5.5.6 Elaboração do guião de entrevista

A entrevista foi suportada por uma guião de natureza flexível, por forma a que, na sua realização, fosse respeitada a liberdade dos entrevistados e, num ambiente apropriado, fosse possível atingir os objetivos definidos.

O referido guião (Apêndice - 3), tinha por tema “Finalidades curriculares e rendimento escolar dos alunos.” e como objetivo geral “Conhecer a percepção da gestora, dos professores, e dos coordenadores escolares acerca das finalidades curriculares e rendimento escolar dos alunos, através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o impacto desses resultados nas finalidades curriculares orientadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.” Era o mesmo composto por quatro blocos, que passamos a apresentar:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.

Neste primeiro bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e incentivar os entrevistados, informando-os sobre a pesquisa em curso e seus principais objetivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Visávamos conhecer as percepções dos entrevistados sobre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BLOCO C – Concepção/estruturação/execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Pretendíamos conhecer a percepção e a prática pedagógica dos entrevistados na concepção, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BLOCO D – Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tinha como objetivo conhecer a percepção dos entrevistados sobre a caracterização do rendimento escolar dos alunos, apresentados através das classificações internas (notas curriculares finais) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História, e Geografia e classificações externas

traduzidas pelas notas do (ENEM); e conhecer a avaliação que os professores fazem a respeito do Ensino Médio; e conhecer a opinião dos professores acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos.

Ressaltamos que para cada bloco do guião, e de acordo com os objetivos específicos, foi definido um conjunto de questões de reforço, a formular se e quando tal se revelasse necessário à consecução dos objetivos pretendidos.

5.5.6.1 Validação do guião de entrevistas

A primeira versão dos guiões de entrevistas foi passado a orientadora que fez as considerações a respeito da necessidade de fazer o teste piloto das entrevistas com um grupo de professores que não fizessem parte da amostra, atentar para as questões que estavam a se repetir ou fundir-se, cuidar de utilizar, por vezes, a questão feita de duas maneiras diferentes para ver se a mesma resposta se confirma, atentar para a extensão dos guiões se o mesmo se revelava razoável ou excessivo, e a importância da validação dos guiões com especialistas ou pesquisadores que conhecessem o contexto e o problema em causa.

Atendido as referidas orientações, passamos a segunda versão para um painel de especialistas, para que fosse submetido ao processo de validação. O painel foi composto por dois professores doutores e investigadores na área do problema investigado, e uma professora especialista do ensino superior e Conselheira Presidente da Câmara de Legislação e Normas do Conselho de Educação. Todos com larga experiência em pesquisas científicas.

Foi solicitado aos referidos professores, uma análise e revisão sobre a clareza, pertinência, e apresentação gráfica do instrumento, bem como as contribuições que julgassem pertinentes para o aprimoramento do guião, onde encaminhamos uma cópia impressa para dois juizes juntamente com um formulário (Apêndice - 4) acompanhado de uma síntese da categorização das entrevistas, como se pode verificar na tabela – 10

Grelha de categorização das entrevistas a gestora, aos coordenadores escolares, e aos professores do Ensino Médio.

Tabela 10 – Grelha de categorização das entrevistas a Gestora, aos Coordenadores escolares, e Professores do Ensino Médio

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.	1.1. Conhecimento atribuído
	1.2. Importância atribuída
	1.3. Aspectos imprescindíveis
	1.4. O trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio
2. Concepções, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares.	2.1. Conhecimento atribuído
	2.2. Dúvidas e dificuldades sentidas
	2.3. Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades
	2.4. Recursos e experiências acumuladas
	2.5. Da prática em relação aos temas transversais
3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	3.1. Conhecimento atribuído
	3.2. Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando
	3.3. Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio
	3.4. Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio
	3.5. Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas.

As considerações dos professores doutores e da professora especialista vieram em forma de alguns ajustes de ordem ortográfica, dos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram revisados e substituídos pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Sendo, portanto, aprovado.

Os pontos assinalados pelos especialistas foram todos corrigidos e revisados pela orientadora que autorizou a aplicação.

5.5.6.2 Teste Piloto das entrevistas

As entrevistas foram precedidas por uma experiência piloto, entrevistando dois professores do Ensino Médio que não faziam parte do estudo para validação do guião da entrevista e o treino da investigadora, pois, como salienta Bisquerra (1989, p.103), “isso permite subsanar erros inevitáveis”.

Na aplicação do teste piloto, foi verificado o tempo de aplicação da entrevista, o tempo de resposta dos professores, e a compreensão das perguntas.

No decorrer da experiência, identificou-se que o tempo de aplicação se restringiu cerca uma hora e vinte minutos, que foram empregados inicialmente com uma rápida explicação com a duração de cinco minutos, e da entrevista propriamente dita que durou uma hora e quinze minutos.

Não foi identificado nenhum problema de compreensão das perguntas. E o fato de acatarmos as orientações e correções emanadas pela orientadora e pelo painel de especialistas o guião de entrevistas foi aplicado sem problemas.

5.5.6.3 Realização das entrevistas

Todos entrevistados foram contactados individual e pessoalmente, com antecedência, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. Seguiu-se a realização das entrevistas, cada uma das quais com cerca de hora e meia de duração, nos dias, horas e locais combinados, tendo havido a preocupação por procurar um ambiente adequado e não susceptível de interferências.

Nesse sentido, explicamos os objetivos da pesquisa e modo de realização, como, ocasião em que, de acordo com Quivy e Campenoudt (2008), tivemos atenção em saber escutar e como e saber dar pistas. Procuramos deixar os entrevistados à vontade sem a impressão de estarem sendo “examinados”. Entretanto nos preocupamos em conduzir a entrevista de modo a explorar a consciência e consistência das idéias.

Como antes referenciado, procuramos registrar as entrevistas e preservar todos os dados com a gravação em áudio (Bogdan e Biklen, 1994). Isto porque, segundo a

exatidão das palavras e usos linguísticos aumenta com o registro exato das respostas do entrevistado (Goetz e LeCompte, 1988).

Para garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um código e um número para cada entrevista, conforme a disponibilidade do entrevistado, como antes explicitado: EG (Entrevista Gestora); EP1 a EP9 (Entrevista Professor); ECE1 e ECE2 (Entrevista Coordenador Escolar).

5.5.6.4 Tratamento dos dados

Realizada a entrevista com a gestora da escola, com os nove professores das respectivas disciplinas definidas para a investigação, e as duas entrevistas com os coordenadores escolares, procedemos à redação concernente a degravação das entrevistas (Anexo - 3), com a passagem na íntegra dos áudios obtidos.

De seguida, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995, p.31), num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter,

por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A sua intenção é efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990). Nesse sentido, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade, adequação e pertinência.

Posteriormente realizamos a leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que teve as seguintes fases:

1 – Primeiro tratamento: Foram selecionados os aspectos pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados, sendo eliminadas as questões e as passagens dos discursos que não iam ao encontro dos objetivos especificados no guião das entrevistas.

2 – Construção da grelha de categorização: A partir da leitura flutuante do conjunto das informações recolhida e do guião das entrevistas, elaboramos uma versão “prévia” da grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo ajustada ao longo do processo de análise. Foram assim definidas categorias e subcategorias, com o objetivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119) e, em simultâneo, tornar esses dados brutos em dados organizados.

Como se pode verificar foram definidas três categorias: “Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”; “Concepções/estruturação/execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”; e “Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”.

Na definição das referidas categorias, nos preocupamos em seguir os princípios definidos por Bardin (1995), como antes referenciados: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, e a fidelidade. Assim, cada categoria deu origem a um número variável de subcategorias, como se pode observar no quadro em análise.

Na categoria “Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, apresentou-se, assim, as subcategorias “Conhecimento atribuído”, “Importância atribuída”, “Aspectos imprescindíveis”, “O trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio”.

Na categoria “Concepções, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, originaram-se, desse modo, as subcategorias “Conhecimento atribuído”, “Dúvidas e dificuldades sentidas”, “Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades”, “Recursos a experiências acumuladas”, e “Da prática em relação aos temas transversais”.

A última categoria “Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, deu lugar as subcategorias “Conhecimento atribuído”, “Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando”, “Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio”, “Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio” e “Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas”.

Avançando com a enumeração das etapas da análise de conteúdo:

- Pré-categorização das entrevistas, na qual foram identificadas as diferentes unidades de sentido que compunham o *corpus* da informação.
- Categorização das unidades de sentido, que segundo Bardin (1995, p.117), significa uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

O presente estudo, e após todo o processo atrás delineado, que incluiu uma fase de inventário, ou seja, de separação dos elementos, seguiu-se uma fase de

classificação, na qual se repartiram, progressivamente, os elementos, procurando dar uma certa organização ao conteúdo das entrevistas.

5.5.6.5 Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir das grelhas de categorização e sub categorização dos dados, nela tendo a busca do sentido e do significado das verbalizações dos protagonistas do estudo.

5.5.7 Questionário Estruturado aos professores

Como dissemos anteriormente, o nosso estudo investigativo incide na análise das finalidades curriculares refletidas no rendimento escolar dos alunos de uma escola pública de Ensino Médio. Como pretendemos saber a opinião dos 68 professores, que constituíam o corpo docente da escola, optamos pelo questionário, pois, de acordo com Sousa (2005, p.153), é o instrumento mais adequado para “estudar a opinião, atitudes e pensamentos” de um número alargado de indivíduos. Também Afonso (2005, p. 102) considera que esta técnica pode ser utilizada “em estudos de caso, (...) quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização”.

Autores como Ghiglione e Matalon (1997), Hill e Hill (2005), Pardal e Correia (1995) elucidam as vantagens que esta técnica do questionário proporciona ao investigador. Como vantagens: i) ser aplicável a um universo lato de indivíduos; ii) garantir o anonimato, iii) não necessitar de ser respondido de imediato e iv) ser económico. Como limitações: i) não permitir adaptar as questões às características do inquirido; ii) não possibilitar esclarecimentos sobre os assuntos menos claros; iii) não garantir que as respostas tenham sido dadas individualmente; iv) não ser aplicável a quem não domina a técnica de leitura e escrita e v) ser utilizado num universo homogêneo.

Com estes pressupostos, construímos um questionário estruturado em duas partes, e introduzido por uma nota que contextualizava a investigação, pedia e agradecia

a colaboração e assegurava o anonimato. A primeira parte, composta de 08 questões que pretendiam delinear o perfil bibliográfico do inquirido. A segunda parte, constituída por 19 questões fechadas, desejava-se conhecer as percepções dos professores a respeito do Ensino Médio, baseadas na utilização da Escala de Likert.

O questionário foi organizado considerando 04 blocos de questionamento relacionando-os aos objetivos gerais da investigação, como se verifica no quadro – 10, abaixo, que os identificam, assinalam os objetivos que cada bloco busca alcançar e as respectivas questões que os compõem.

A opção por utilizarmos questões fechadas, e da Escala de Likert justifica-se pela aplicação de amostras extensas, pois permitem maior rapidez no preenchimento e a codificação, como também, mais simplicidade no tratamento estatístico dos resultados, com o ganho de não se tornarem categorias exaustivas para os inquiridos (Tuckman, 2000), (Cohen, Manion e Morrison, 2005). Segundo os mesmos autores a Escala de Likert é muito utilizada em estudos que envolvem a identificação de atitudes, buscando a sua concordância ou discordância em relação a cada questão afirmativa do questionário. Neste caso usamos as seguintes codificações:

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

Preocupou-nos formular questões considerando uma modulação entre o sentido positivo e negativo, visando produzir num conjunto, o equilíbrio na coerência das respostas.

5.5.7.1 Validação do Questionário Estruturado

Após a primeira versão de o questionário ter tramitado entre a investigadora e a orientadora, uma segunda versão foi encaminhada a um painel de especialistas, para que fosse submetido ao processo de validação. O painel foi composto por um professor do ensino superior da área da educação brasileira, e uma pós-doutora em educação da universidade de Évora-PT. Os dois com larga experiência em pesquisas científicas.

Desse modo, através de um formulário para coleta de considerações dos juízes (Apêndice - 5), foi solicitado aos referidos professores, uma análise e revisão sobre a clareza, pertinência, e apresentação gráfica do instrumento, bem como as contribuições que julgassem pertinentes para o aprimoramento do questionário acompanhado de uma síntese da estrutura do questionário, como se pode verificar, abaixo, na tabela – 11

Tabela 11 – Estrutura do Questionário

Blocos de Questionamento	Objetivos gerais	Número de questões
I. Dados pessoais/profissionais de caracterização dos professores inquiridos.	<ul style="list-style-type: none"> Recolher informação relativa aos professores e suas trajetórias profissionais. 	01-08
II. Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções dos entrevistados sobre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 	09-11
III. Concepção/estruturação/execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a percepção e a prática pedagógica dos professores na concepção, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. 	12-19
IV. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a percepção dos professores sobre a caracterização do rendimento escolar dos alunos, apresentados através das classificações internas (notas finais) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História, e Geografia e classificações externas traduzidas pelas notas do (ENEM); Conhecer a avaliação que os professores fazem a respeito do Ensino Medio; Conhecer a opinião dos professores acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos. 	20-27

As considerações dos especialistas vieram em forma de alguns ajustes de ordem ortográfica e de adequação em termos mais comuns na língua portuguesa de Portugal, que foram substituídas para expressões sinônimas mais apropriadas para a compreensão dos inquiridos, que neste caso são brasileiros. Sendo, portanto, aprovado.

Os pontos assinalados pelos especialistas foram todos corrigidos e revisados pela orientadora que autorizou a aplicação.

5.5.7.2 Teste Piloto do Questionário Estruturado

O teste piloto deste questionário foi realizado com três professores do Ensino Médio que atuam em outra escola pública de Ensino Médio. Tal escolha obedeceu aos preceitos apresentados por Bell (2010), que recomenda a necessidade do teste ser aplicado em um grupo de inquiridos semelhante à amostra principal do estudo, e assim, proporcionar maior confiabilidade aos resultados apresentados.

Na aplicação do teste piloto, foram verificados o tempo de aplicação, o tempo de resposta dos professores, a compreensão das perguntas, e as eventuais dificuldades enfrentadas no preenchimento das questões.

No decorrer da experiência, identificou-se que o tempo de aplicação se restringiu cerca de vinte a trinta minutos, que foram empregados inicialmente com uma rápida explicação com a duração de cinco minutos e do preenchimento das questões solicitadas que durou no máximo trinta minutos.

Não foi identificado nenhum problema de compreensão das questões apresentadas. Como o questionário foi aplicado com as devidas correções apontadas pela avaliação dos especialistas e revisão da orientadora, optou-se em manter a versão resultante dessa análise, que encontra-se exposta no (Apêndice - 6).

5.5.7.3 Aplicação do Questionário Estruturado

A coleta dos dados desta fase do estudo foi realizado ao final do mês de setembro e início do mês de outubro de 2014, que compreendem o 3º bimestre do 2º semestre do ano letivo.

A autorização para a realização da aplicação dos questionários foi realizada através de contato pessoal com a gestão da escola e formalizada através da carta do, então orientador da investigação na época, ainda no início da investigação na escola.

As autorizações foram concedidas sem dificuldades. Entretanto com as recomendações de que fossem acertados os horários de entrevistas com os professores para não interferir nos horários de aulas, que fossem garantidos o sigilo de informações por uma questão de ética.

Para a concretização dos objetivos propostos no estudo, foram identificados todos os professores que lecionam todas as disciplinas do Ensino Médio e aplicados conforme a disponibilidade dos professores. Com isto, identificamos professores que lecionam na escola há bastante tempo, e que, portanto, trabalharam nas turmas de 2012, ano em que foram recolhidas as informações do rendimento escolar dos alunos. E outros que estão temporários ate que se regularize a situação contratual para se tornarem efetivos.

Assim, foram aplicados 60 questionários, de um total de 68 professores das disciplinas do Ensino Médio, configurando a marca de 88,23% de questionários respondidos.

5.5.7.4 Tabulação dos Dados do Questionário Estruturado

Após a aplicação dos questionários estruturados foram tratadas as opiniões deles procedente, através do lançamento das respostas individualmente obtidas em uma

planilha de Tabulação das respostas dos inquiridos obtidas do questionário estruturado, formatada no sistema Microsoft Excel (Apêndice - 7).

A identificação das idéias dos inquiridos foi agrupada na planilha de modo a apresentar o agrupamento das respostas prestadas por cada professor nos questionários de forma numérica, sem identificar nominalmente os professores, mas sim, atribuindo-lhe um número sequencial.

Desse modo, a planilha que compõe o banco de dados das respostas dos questionários está dividida em duas abas, a primeira (aba respostas) correspondendo aos campos onde as informações prestadas pelos professores através dos questionários são lançadas numericamente, obedecendo à escala crescente de 1 a 5 oferecidas como opções no questionário estruturado.

Na segunda aba (aba resultados), é realizado a contagem das respostas que foram carregadas na aba anteriormente descrita, através da função CONT.SE do Excel, onde o programa verificará a quantidade de respostas dadas para cada uma das opções no intervalo que compreende a avaliação dos dados.

Em seguida, usando a regra de três simples, é obtido o percentual correspondente que cada opção obteve para cada uma das perguntas postas no questionário, considerando-se o número total de inquiridos para cada intervalo do total dos dados observados.

Assim, tornou-se possível a classificação das respostas, além da opinião geral dos professores, seus perfis biográficos, e se acumulam funções em outras escolas.

Considerando que o questionário foi organizado com base na escala de Lickert, ou seja, permite o tratamento quantitativo dos seus resultados, foi criada uma planilha baseada no programa Microsoft Excel.

Após a aplicação dos questionários com os professores, cada questionário respondido foi identificado numericamente de modo a permitir a identificação de cada professor para fins de operacionalização.

A planilha foi concebida de modo a atribuir a cada questão do questionário, as células correspondentes às respostas dos inquiridos. Assim, cada professor teve suas opiniões agrupadas horizontalmente em uma única linha, conforme se pode visualizar na figura 9, abaixo, que representa um extrato da planilha que concentrou os dados obtidos com as respostas aos questionários aplicados e respondidos.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
TABULAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

RESPOSTAS DOS PROFESSORES

PROFESSOR	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1	2	3	3	3	1	1	2	3	3
2	1	3	2	5	4	1	1	3	4
3	1	1	1	2	1	1	1	3	3
4	1	2	2	3	1	2	2	4	2
5	1	3	4	3	2	1	1	3	4
6	2	2	1	2	1	1	2	3	2
7	1	1	1	1	1	1	1	3	3
8	1	2	4	2	1	1	1	2	3
9	1	3	1	4	2	1	1	3	3
10	2	3	1	4	3	1	2	4	4

Figura 9: Extrato do banco de dados das respostas do questionário

Com a conclusão desta parte do trabalho, incluímos uma fórmula que procede à contagem de cada opção de resposta para cada uma das questões.

Em seguida, um outro seguimento da mesma planilha, foi feito à apuração do percentual de cada opção de respostas, considerando o número efetivo de inquiridos do questionário, conforme é possível visualizar na figura 10,

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

INQUIRIDOS	60									
CONTAGEM	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
1	34	21	17	20	41	40	30	1	3	
2	26	10	17	9	5	20	29	6	15	
3		19	17	11	6			42	30	
4		8	9	6	5			11	12	
5		2		14	3					
% P/ RESP.	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
1	56,67	35,00	28,33	33,33	68,33	66,67	50,00	1,67	5,00	
2	43,33	16,67	28,33	15,00	8,33	33,33	48,33	10,00	25,00	
3		31,67	28,33	18,33	10,00			70,00	50,00	
4		13,33	15,00	10,00	8,33			18,33	20,00	
5		3,33		23,33	5,00					

Figura 10: Extrato da contagem das respostas do questionário

No tocante a questão 3 “Habilitações acadêmicas” incluída no questionário, não foi computada as respostas dos inquiridos na planilha, devido à mesma tratar de uma “questão aberta” da formação acadêmica dos professores inquiridos.

5.5 Triangulação

Diz-nos Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994, p.76) que a triangulação é como o processo de “validação instrumental” efetuado por meio da confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas. Ou seja, para os referidos autores, o conceito de triangulação, é alargado à idéia de “[validade teórica] por confronto das inferências feitas relativamente a um mesmo problema”. (p.77)

Vale ressaltar que a pertinência investigativa da triangulação prende-se com a visão multifacetada do fenômeno em estudo que a mesma possibilita, aumentando o grau de confiança nos resultados (Cohen, Manion, e Morrison, 2005). É, assim, uma estratégia investigativa apropriada quando se pretende uma visão mais holística do tópico em estudo, quando se tenciona esclarecer um fenômeno complexo, quando se

quer evitar uma imagem limitada ou reduzida da realidade, ou quando o investigador pretende realizar um estudo de caso.

Os autores acima explicam que há vários tipos de triangulação – de espaços, de tempos, de níveis, de investigadores e a triangulação metodológica que pode compreender a replicação de um estudo como meio de confirmar uma teoria, ou a aplicação de diferentes métodos, no sentido de verificar a convergência entre várias informações ou vários informantes independentes acerca do mesmo fato.

Nossa intenção em realizar a triangulação tinha por objetivo aprofundar os conhecimentos e revelar as informações com consistência e rigor, pois acreditamos que “a triangulação é um dos modos de determinar a credibilidade”. Para isto, implica a mesma, “o uso de diferentes processos de recolha de dados” (Vasconcelos, 1997, p.67).

Neste capítulo tivemos a intenção de especificar o enquadramento conceptual do processo de pesquisa, as questões de investigação que nos orientaram, a caracterização dos participantes do estudo e as opções e procedimentos metodológicos adotados.

A metodologia escolhida teve por suporte a estratégia de estudo caso, correspondendo o caso ao *processo* como se desenvolve e se concretiza a operacionalização das DCNEM, as Orientações Curriculares, e o rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio brasileiro, tendo como base do estudo uma escola pública de Fortaleza.

Tendo em conta esse enquadramento metodológico, e em sintonia com as questões de investigação formuladas, o estudo de caso configurou-se com um estudo de perfil misto, por congregar contributos quantitativos e qualitativos realizado em contexto natural.

Considerando as questões de investigação formuladas e o objetivo de vir a realizar uma análise aprofundada acerca do Ensino Médio e das DCNEM e do rendimento escolar dos alunos numa escola concreta do Brasil, considerou-se que a

estratégia de investigação mais adequada seria, de fato, a do estudo de caso com recurso a metodologia mista, prevendo, desse modo, a convergência de dados quantitativos e qualitativos.

A investigação ocorreu em uma escola da rede pública de Ensino Médio da cidade de Fortaleza. A escolha se deu em virtude de a mesma possuir características adequadas para realização do estudo, tais como o tempo de atuação com o Ensino Médio e estar atualmente passando por toda a transformação advinda com o período de reforma. Tomou parte ativa na investigação a gestora da escola, os dois coordenadores escolares, e os nove professores das disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, e Biologia do Ensino Médio. A fim de preservar as suas identidades, designámo-los, no âmbito do presente estudo, de EG “Entrevista Gestora”, ECE1 e ECE2 “Entrevista Coordenador Escolar”, e EP1 a EP9 “Entrevista Professor, e o número atribuído de acordo com a sequência com que se disponibilizaram a colaborar no estudo.

Importa também realçar que participaram do estudo mais 60 professores do Ensino Médio, emitindo suas opiniões através dos questionários, para os quais designamos de QP “Questionário Professor”. Totalizando, assim, 68 professores.

Neste estudo usamos como instrumentos de recolha de dados a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e o questionário estruturado.

No nosso estudo, o *corpus* documental a analisar incluiu – O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e o Mapa Curricular da escola.

- a) *Primeira fase: a pré-análise* – que coincidiu com um conjunto de procedimentos “abertos”, ou seja, pouco estruturados, tendo em vista uma maior conexão com os documentos. Incidiu, principalmente, numa leitura flutuante, deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2010, p.96), que seriam determinantes na projeção de teorias para a compreensão do conteúdos documentos e dos procedimentos a serem seguidos

b) Segunda fase: a exploração do material – Nesta fase se operacionalizou os procedimentos sistemáticos, as decisões tomadas na fase anterior. Consistiu, fundamentalmente, em operações de categorização da informação constante nos documentos por “significações” (Almeida e Pinto, 1990, p.96), apresentados nas grelhas de categorização.

c) Terceira fase: tratamento e análise dos dados – Consistiu, especificamente, na sua organização em tabelas e posterior análise interpretativa à luz das concepções teóricas que nos servia de referência, no sentido de “captar, não apenas a informação explícita dos textos, mas ainda as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens (...) bem como fornecer indicações dos geradores com os lugares sociais da sua produção” (Almeida e Pinto, 1990, p.96).

Nesta perspectiva, a análise dos documentos serviu como suporte para a segunda etapa da pesquisa em que se procura, na análise de conteúdo, compreender a concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que se insere o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, o seu Mapa Curricular. As opiniões da gestão, dos professores, e dos coordenadores escolares que levam a comparação entre as suas posições frente às posições oficiais. Assim, recorreremos ao inquérito por entrevistas a gestora, aos professores, e aos coordenadores escolares, bem como, o inquérito por questionários a todos os professores do Ensino Médio.

A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir das grelhas de categorização e sub categorização dos dados, nela tendo a busca do sentido e do significado das verbalizações dos protagonistas do estudo.

Assim, procuramos obedecer criteriosamente os princípios emanados por (Vasconcelos, 1997, p.67) de que “a triangulação é um dos modos de determinar a credibilidade”, implica a mesma, “o uso de diferentes processos de recolha de dados”, para assim, buscarmos os resultados esperados no presente estudo investigativo.

CAPÍTULO VI

6.1 Dados referentes à análise documental da Escola

Sendo o objetivo central deste estudo, verificar em que medida o atual Ensino Médio brasileiro está atendendo às expectativas educacionais dos alunos, e neste contexto, derivar importantes contributos para fomentar eventuais mudanças e melhorias no funcionamento deste nível de ensino foi nossa estratégia, realizar inicialmente a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Mapa Curricular da escola.

Sendo, ainda, as finalidades do Ensino Médio brasileiro entendidas, como refere à LDBEN N°. 9.394/96 art. 22, de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos.” O mesmo implica uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções.

Assim a análise documental que aos mesmos fizemos tinha em vista:

- Encontrar informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio;
- Extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino.

6.1.1 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola

Tendo em conta os pressupostos antes enunciados, era nossa convicção que esta análise nos levasse a conhecer as ações administrativas e pedagógicas da escola, que enquadradas num processo formativo, poderia fornecer informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, bem como extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino. Demo (1998) se refere assim a essa questão

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência. (p. 248)

Esta perspectiva da participação efetiva da gestora, dos coordenadores escolares, e dos professores na concepção, construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola pressupõe o aprimoramento dos conhecimentos e as iniciativas em busca de melhorias da oferta curricular, ou seja, a melhoria da qualidade de ensino, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva (Nóvoa, 1997), das vivências, problemas e interrogações experimentados na prática, num processo de grande implicação e responsabilidade, refletido, em situações concretas, com vista à construção de novas idéias, e maior qualidade do ensino.

Este processo de construção, desenvolvimento, e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, vivenciado através da discussão de idéias compartilhadas, enquadrado nos pressupostos antes mencionados, poderia, em nosso ver, contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento educacional. Mas na verdade, a complexidade das questões curriculares vai muito além do olhar de um contexto de ensino.

Contudo, no que respeita à situação concreta que vimos estudando só a análise do referido Projeto Político Pedagógico da escola não faculta uma mais completa compreensão da questão em causa.

É neste entendimento de amplitude do problema que nos situamos. Deste modo, quer a gestora, que tem um mandato de quatro anos para administrar a escola, quer os professores, que há vários anos estão atuando com o processo ensino aprendizagem, e ainda os coordenadores escolares, que também têm uma larga experiência com o trabalho pedagógico, estamos convictos que, os encontros de

planejamento escolar, a revisão do Projeto Político Pedagógico, e as avaliações internas e externas poderiam ser momentos significativos para se buscar as melhorias na qualidade do ensino oferecido na escola.

Contudo, estas ideias representam os desafios que a escola tem enfrentado e que, por isso, se põem em causa outros contextos, de modo a fortalecer os questionamentos, as reflexões e a busca de soluções para os problemas que implicam no desenvolvimento educacional.

É nesta percepção teórica e prática construída em contextos ecológicos complexos, com situações concretas que requerem ações mais eficazes, que a busca por melhorias e eventuais mudanças do Ensino Médio podem ser fortalecidas.

Como já deixamos expresso no capítulo da metodologia, a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola construído supostamente com a participação da gestora, dos professores, dos coordenadores escolares, e demais funcionários da escola deu origem a oito categorias: “Identificação e caracterização da escola”, “Identidade da escola”, “Taxas e Metas”, “Tendências Pedagógicas”, “Proposta Metodológica”, “Perfil do educando que pretendemos formar”, “Avaliação da aprendizagem”, e “Documentos escolares”

6.1.1.1 Identificação e caracterização da escola

A primeira categoria que emergiu da análise documental do Projeto Político Pedagógico foi a “Identificação e caracterização da escola” que, compreende as subcategorias “nome”, “Tipo de instituição e ano de elaboração”, “Níveis de ensino ministrado e Localização”, “Número de alunos, professores, e funcionários”, “Número de salas de aula, laboratórios, biblioteca, quadra esportiva”, “Organismos Colegiados em atuação na escola”, “Situação econômica da comunidade escolar”, “Educação”, “Tecnologia”, “Mídia da escola”, “Parceria escola família e Valores universais”, “Visão do mundo”, e “Que tipo de sociedade queremos construir? Que tipo de homem/ pessoa

humana queremos formar? Que finalidades queremos para a educação? Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?”

Trata-se de uma categoria e de um conjunto de subcategorias que possibilitam o conhecimento estrutural da instituição.

O Projeto em análise apresentava um “nome”, designadamente “Projeto Político Pedagógico” (PPP) que dava a entender que a escola previa através do mesmo organizar ações administrativas e pedagógicas que buscassem atender os objetivos previstos através de metas e estratégias apostando na melhoria da qualidade do ensino.

O Projeto referia-se a uma Instituição Pública do estado, bem como ao ano letivo de 2011.

O nível de ensino ministrado era somente o Ensino Médio. Quanto à “Localização”, o Projeto todos se referia a cidade e o nome da urbanização em que a Instituição se localiza.

Foi possível identificar o quantitativo de alunos apresentado no ano de elaboração do Projeto baseado no censo de 2010, de 2.658 alunos, o número de professores atuando naquele ano letivo de 87 professores, o número de 36 funcionários (excluindo os professores em sala de aula).

A escola conta com 30 salas de aulas, quatro laboratórios, uma biblioteca, quatro quadras esportivas (sendo apenas uma coberta).

A respeito dos organismos em atuação na escola, contou-se quatro: O grêmio estudantil, o Conselho escolar, e a Congregação de professores e o Conselho de Classe.

A “Situação econômica da comunidade escolar”, “educação” “Tecnologia”, “Mídia da escola”, “Estrutura familiar”, “Parceria escola família e Valores universais”. Reúnem as mesmas as características específicas de cada aspecto social da comunidade escolar.

No tocante a “Situação econômica da comunidade escolar” detectou-se nos relatos do Projeto Político Pedagógico da escola que a comunidade escolar é marcada

pela carência de recursos financeiros, pela dependência dos programas de governo, e a insatisfação profissional por conta dos salários defasados.

Na análise sobre a “educação” foi possível detectar uma breve análise crítica dos aspectos apontados por seus elaboradores como os egressos com defasagem de aprendizagem em determinados conteúdos (pré-requisitos), distorção entre a idade/série dos alunos, dificuldades dos alunos na retenção dos conteúdos, descompromisso com a aprendizagem, falta de valorização da educação formal como forma de ascensão social, falta excessivas dos alunos, e alto índice de evasão. De fato os elaboradores do projeto pareciam ter aqui o conhecimento claro que a funcionalidade do ensino não vai bem. Será esta conscientização que os impulsionará na tomada de decisões para a busca de novas alternativas para suprir as necessidades que o contexto educacional apresenta.

A respeito da “tecnologia”, constatou-se que estes foram apresentados em situação de funcionamento precário, ou seja, equipamentos de informática defasados (memória, velocidade, etc.), carência de recursos tecnológicos, e a falta de capacitação técnica dos professores para a utilização dos equipamentos.

Em relação às ações de “Mídia da escola”, implicava esta, a edição do jornal da escola – O Liceísta – no qual são expostas as notícias mensais da escola. A existência de painéis e flanelógrafos para a divulgação das notícias. E por fim a assinatura de revistas informativas para uso dos professores no horário de reuniões de planejamento.

No que tem a ver com a “Estrutura familiar”, explicitava-se o alto índice de famílias desestruturadas, e a falta de perspectiva social e familiar.

No tocante a “Parceria escola família e Valores universais” identificou-se que, a transferência do papel da família para a escola, e a pouca participação da família na escola. Os elaboradores do projeto citaram, ainda, a carência de uma postura, que resgate os Valores universais. Chamaram atenção para as iniciativas isoladas que acontecem para tentar resolver os problemas.

Foi possível detectar que, nesta subcategoria, a escola apenas citou os assuntos que envolvem a família de modo conceitual, sem a preocupação de apresentar o diagnóstico e os dados informativos a esse respeito.

A escola apresentou como aspecto positivo a globalização das informações, e os avanços tecnológicos e científicos como formas de desenvolvimento pessoal e profissional. Em relação aos aspectos negativos destacou a fome, a pobreza, o desrespeito à natureza, o terrorismo, o Imperialismo Norte Americano, e a violência.

A escola destacou, ainda, como aspecto positivo a busca crescente por Deus e os novos valores espirituais, o desenvolvimento da criatividade e tomada de decisões, bem como a capacidade de se indignar com as injustiças.

Nos aspectos negativos alegou-se o egoísmo, preconceito, desvalorização do ser humano, desinteresse, perda de respeito e ética. Indicou como aspecto positivo o acesso à informação tecnológica, incentivo a pesquisa em alguns setores, busca de alternativas diante das dificuldades existentes, e maiores investimentos na preparação para o mercado de trabalho. Como aspecto negativo foi revelado que existe muita informação e pouca ação, desvalorização dos professores, e a falta de recursos financeiros.

A categoria “Que tipo de sociedade queremos construir? Que tipo de homem/pessoa humana queremos formar? Que finalidades queremos para a educação? Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?” A mesma retrata os principais princípios ideológicos que estavam na base da operacionalização das ações educacionais previstas no Projeto, como veremos a seguir.

No Projeto a escola propõe a construção de uma sociedade mais justa, solidária, fraterna, participativa e ética, onde os valores de cada segmento sejam respeitados. Indica-se, ainda, a necessidade de se formar um cidadão crítico, participativo, coerente com suas ações, com habilidades e competências e capaz de construir uma nova sociedade. Para isto declaram através do seguinte extrato:

a educação é como o veículo democrático, capaz de formar cidadãos conscientes de seus valores, e que a escola neste contexto, exerça o papel de educadora e formadora de uma sociedade crítica e transformadora. (P.P.P.)

Constatou-se na análise dessa categoria que a escola não preocupou-se com as bases teóricas para justificar o Projeto. Fato este que, poderia a nosso ver, dar suporte as idéias e as ações que a escola pretende realizar. Isto porque, “O Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (Veiga, 2003, p.12).

No Projeto foi apresentado que a “Missão” da escola é oferecer um ensino de qualidade que estimule a criatividade e a participação de todos no processo ensino aprendizagem, formando assim, pessoas conscientes na sociedade, para que se possa ter uma escola cidadã e de referência.

Como “Visão de futuro”, a escola enfatiza que pretende ser uma referência, conhecida pela qualidade do ensino a ser oferecido, e pelo trabalho em equipe numa escola democrática, participativa, solidária e criativa que integre a escola e a comunidade na busca de um mesmo objetivo. Apresentaram para isto três “Valores”, como destacam no seguinte extrato:

- Oferecer à comunidade escolar excelência em todos os serviços prestados, onde possa proporcionar também ao educando conhecimentos necessários para seu desenvolvimento integral, dentro de suas potencialidades, tornando-o transformador da sociedade;
- Incentivar a reflexão crítica de nossos professores e alunos nas atividades pedagógicas, construindo elos entre a teoria e a prática;
- Trabalhar em equipe, visando a melhoria da qualidade do ensino, seguindo os princípios de participação e autonomia para uma unidade de ação pedagógica.

O “Objetivo geral”, “Conteúdos” e “Metodologia”, “Planejamento”, “Disciplina (Diretrizes de convivência)”, “Avaliação”, e “Currículo”. Nesses aspectos apresentou-se a visão da escola em relação a magnitude do trabalho pedagógico.

O Projeto apontou que a escola tem como “Objetivo geral” os princípios enunciados no que define o Art. 2º. da LDBEN Nº. 9.394/96,

a educação, é dever da família e do estado, inspirada nos princípios da liberdade, nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste item, foi possível identificar que, a escola utilizou o Artigo da legislação educacional como objetivo geral. Entretanto, por se tratar de um objetivo voltado para as ações da escola, entendíamos que o mesmo poderia ser mais completo se elaborado com as expectativas da escola. Neste caso, o Artigo seria o suporte para as finalidades a serem alcançadas.

A respeito dos “Conteúdos” o Projeto define que a escola pretende trabalhar os conteúdos de modo conceitual (fatos, dados, conceitos, e princípios), utilizando procedimentos (habilidades, competências, e estratégias) de acordo com as Orientações Curriculares. Enfatizou-se também que os conteúdos atitudinais (atitudes, valores e normas) como subsídio para a formação integral do educando. Tal decisão parecia deixar transparecer uma disposição em por em prática a adoção das normativas educacionais na orientação das práticas educacionais e desenvolvimento do currículo.

Paralelo a definição dos conteúdos, a escola revela que “Metodologia” visa às questões organizacionais (tempo, espaço, seleção de material) a serem utilizadas através dos diversos recursos pedagógicos. As questões didáticas (autonomia, diversidade, disponibilidade para aprendizagem exemplo: aprendizagem com foco em resultados, valorização de experiências e diferenças individuais dos alunos, diversificar materiais didáticos e locais de aprendizagem como aulas de campo, informática, sala de vídeo,

biblioteca, diversificar linguagens e técnicas (teatro, danças, jogos, língua estrangeira, musicalidade, e banda. E por fim utilizar abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Esta subcategoria apresenta como a escola pretende trabalhar o “Planejamento”, ou seja, propõe sessões de planejamento coletivo bimestralmente, focalizar a interdisciplinaridade, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, contextualizar conteúdos e as experiências do cotidiano, e demonstrar a prática dos conhecimentos adquiridos.

Na subcategoria Disciplina (Diretrizes de convivência) especificou-se o compromisso de todos os segmentos com as normas disciplinares contidas no regimento, e o desenvolvimento de um trabalho sistemático com os valores universais.

O Projeto indica que a “Avaliação” deve considerar quatro aspectos a serem trabalhados em todo o processo, como destacam no seguinte extrato:

- Aspectos qualitativos – A avaliação será feita ao longo do processo;
- Aspectos quantitativos – Os resultados finais de cada etapa deverão ser expressos em notas de (0 a 10);
- Participação;
- Assiduidade.

Na subcategoria “Currículo” foi feita a opção pelo currículo semi-aberto, em que é considerado a aprendizagem mínima pré-definida, e a matriz curricular fundamentada na proposta das diretrizes da educação básica para 2006/SEDUC e Orientações Curriculares.

Não podemos, todavia, deixar de nos interrogar acerca do fato de a escola ter excluído o Mapa Curricular com as disciplinas e suas respectivas cargas horárias as, os conteúdos programáticos, as estratégias de ensino, os recursos a serem utilizados nas aulas. Entretanto, o Mapa Curricular só foi apresentado em março de 2015, período em que estávamos concluindo a pesquisa, mas mesmo assim, foi possível analisar, os demais componentes aqui explicitados não foram apresentados.

O PPP da escola deixava transparecer, embora de forma pouco clara, que a escola deva seguir as normatizações educacionais. Fato este que, nos impossibilitou conhecer na íntegra o que a escola a nível de currículo pretendia trabalhar com os seus alunos.

6.1.1.2 Taxas e Metas

A terceira categoria “Objetivos Pedagógicos - Estratégicos”, é uma categoria que deu origem as subcategorias: “Taxas de abandono”, “Metas globais 2009 a 2012”, “Metas anuais – taxa de abandono 2010 a 2011”, “Taxas de aprovação”, “Metas anuais – Taxa de aprovação”, “Taxas de reprovação”, “Metas anuais – Taxa de reprovação”. “Metas e estratégias”, e “Possíveis ações”.

Foram definidas as metas e estratégias para melhorar os índices negativos apresentados pela escola considerando três objetivos conforme pode ser visualizados nos extratos abaixo:

Objetivo 1: Melhorar o desempenho acadêmico dos discentes, aumentar a aprovação, reduzir a reprovação e o abandono dos discentes no Ensino Médio;

Objetivo 2: Melhorar o desempenho escolar dos alunos nas avaliações externas;

Objetivo 3: Melhorar a participação dos pais e comunidade na escola.

Os indicadores foram: taxas de abandono, taxas de aprovação, e taxa de reprovação, bem como, as Metas a seguir, como serão apresentados a seguir.

As “Taxas de abandono” apresentam os percentuais referentes aos anos de referência 2009 a 2012, como segue:

Ano de referência 2009 – taxa geral de abandono 3,6%

1º ano: 4,0%

2º ano: 6%

3º ano 1%

No que se refere as “Metas globais 2009 a 2012” a escola pretendia diminuir consistentemente a cada ano a taxa de abandono escolar reduzindo para 3,0 a taxa global do Ensino Médio até 2012.

Ano de referência 2012: 3%

1º ano: reduzir a taxa de abandono nos primeiros anos para 2,8 (3,2%) até 2012;

2º ano: reduzir a taxa de abandono nos segundos anos para 4,3 (3,2%) até 2012;

3º ano: manter a taxa de abandono nos terceiros anos para 1 (0,0%) até 2012.

As “Metas anuais – taxa de abandono 2010 a 2011”, apresenta as expectativas da escola para os anos de referência 2010 a 2011, como segue:

Ano 2010:

1º ano: reduzir a taxa de abandono nos primeiros anos para 3,6% (8%) até 2010;

2º ano: reduzir a taxa de abandono nos segundos anos para 5,5 (8%) até 2010;

3º ano: manter a taxa de abandono nos terceiros anos em 1,0 (0,0%) até 2010.

Ano 2011:

1º ano: reduzir a taxa de abandono nos primeiros anos para 3,3 (8%) até 2011;

2º ano: reduzir a taxa de abandono nos segundos anos para 5,0 (8%) até 2011;

3º ano: manter a taxa de abandono nos terceiros anos em 1,0 (0,0%) até 2011.

As “Taxas de aprovação”, apresenta as metas globais para 2009 a 2012, que implica em aumentar a taxa de aprovação do ensino médio geral em 2% nos primeiro e

segundos anos e dar ênfase aos terceiros anos aumentando o índice em 12%. Aborda que a escola pretende melhorar o desempenho acadêmico dos alunos: aumentar a aprovação, reduzir a reprovação e o abandono no Ensino Médio.

Ano de referência 2009 – taxa geral de abandono 86,7%

1º ano: 93,2%

2º ano: 90,8%

3º ano: 76,5%

No que se refere à subcategoria “Metas globais 2009 a 2012” a escola pretende aumentar a taxa de aprovação do Ensino Médio geral para 90,9 (4%) até 2012.

Ano de referência 2012: 90,9%

1º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos primeiros anos para 94,7% (1,6%) até 2012;

2º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos segundos anos para 92,2 (1,6%) até 2012;

3º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos terceiros anos para 85,9 (12%) até 2012.

Em relação à “Metas anuais – Taxa de aprovação”, referentes ao ano de 2010:

1º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos primeiros anos para 93,5% (0,4%) até 2010;

2º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos segundos anos para 91,2 (0,4%) até 2010;

3º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos terceiros anos para 78,7 (3%) até 2010.

Ano 2011:

1º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos primeiros anos para 93,9% (0,4%) até 2011;

2º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos segundos anos para 91,5 (0,4%) até 2011;

3º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos terceiros anos para 81,0 (3%) até 2011.

A subcategoria “Taxas de reprovação” apresenta as metas globais para 2009 a 2012, que implica em diminuir a taxa de reprovação do Ensino Médio geral para 6,9% até 2012, mantendo a taxa de reprovação nos primeiros e segundos anos em 3% até 2012 e reduzindo a taxa de reprovação nos terceiros anos para 14,8% (40%) até 2012. Aborda que a escola pretende melhorar o desempenho acadêmico dos alunos: aumentar a aprovação, reduzir a reprovação e o abandono no Ensino Médio.

Ano de referência 2009: 9,7%

1º ano: 2,8%

2º ano: 3,2%

3º ano: 22,5%

No que se refere a subcategoria “Metas globais 2009 a 2012” a escola pretendia diminuir a taxa de reprovação do Ensino Médio geral para 6,9 até 2012.

1º ano: reduzir a taxa de reprovação nos primeiros anos para 2,8% (1,6%) até 2012;

2º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos segundos anos para 3,2 (1,6%) até 2012;

3º ano: Aumentar a taxa de aprovação nos terceiros anos para 14,8 (1%) até 2012.

As “Metas anuais – Taxa de reprovação” assinalam que para o Ano 2010 pretendia-se:

1º ano: Reduzir a taxa de reprovação nos primeiros anos para 2,8% (1,6%) até 2010;

2º ano: Reduzir a taxa de reprovação nos segundos anos para 3,2 (1,6%) até 2010;

3º ano: Reduzir a taxa de reprovação nos terceiros anos para 20,2 (10%) até 2010.

Ano 2011:

1º ano: Reduzir a taxa de reprovação nos primeiros anos para 2,8% até 2011;

2º ano: Reduzir a taxa de reprovação nos segundos anos para 3,2 até 2011;

3º ano: Reduzir a taxa de reprovação nos terceiros anos para 18,2 (10%) até 2011.

Para tornar possível a realização do Projeto Político Pedagógico, é preciso, de acordo com Padilha (2001), pensar em estratégias, em uma metodologia de trabalho que reconheça esse momento, ou seja, como um momento que permite uma leitura de mundo no sentido de conhecer a realidade local e intervir de forma democrática e participativa.

Nesse sentido, a categoria “Metas e Estratégias” apresentada, na tabela abaixo, previam a nível curricular, avaliativo, e didático-pedagógico, para atender tais expectativas que foram definidas a partir dos três objetivos referenciados inicialmente.

Entretanto, não podemos deixar de realçar, todavia, que o referido Projeto não fazia qualquer alusão à quem participou da sua construção efetiva, especificamente a representação de pais e alunos, pelo que entende-se haver alguma incoerência entre o discurso e as práticas. Tal situação nos chamou atenção pelo de que, menciona-se o envolvimento dos pais tanto na subcategoria “Parceria escola família”, quanto no “objetivo 3: Melhorar a participação dos pais e comunidade na escola”

Quadro 6 – Metas e estratégias do PPP da escola investigada

Fonte: PPP da escola investigada

METAS	ESTRATÉGIAS
1.1 Currículo organizado	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar as Orientações Curriculares;- Definir objetivos e metas na proposta pedagógica para cada série de acordo com os parâmetros adotados;- Definir as etapas e níveis de aprendizado a serem alcançados pelos alunos;- Alcançar os objetivos de aprendizagem de acordo com as avaliações propostas;- Reunir a equipe escolar para revisar o currículo a partir da avaliação, do monitoramento e da prática de cada professor.

1.2 Estratégias de ensino diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Articular técnicas variadas de ensino de acordo com os conteúdos que estão sendo ministrados pelos professores; - Utilizar a tecnologia e outros materiais interativos; - Estimular os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extra escolares.
1.3 Disponibilidade e utilização de recursos didáticos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar materiais pedagógicos e didáticos adequados que permitam atividades diversificadas dentro do espaço escolar.
1.4 Avaliação contínua do rendimento dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorar continuamente o progresso dos alunos, - Avaliar o desempenho dos alunos em todos os níveis adequando aos objetivos de ensino; - Utilizar os resultados de testes e relatórios de avaliação pela equipe escolar para localizar problemas potenciais e propor soluções; - Utilizar os padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos com base nos parâmetros curriculares.
1.5 Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir a equipe escolar e os pais para discutir as necessidades da escola; - Promover eventos na escola que permitam contato entre pais e professores; - Organizar espaço e tempo para que a equipe escolar e pais reúnam-se para planejar e trocar experiências.
1.6 Participação	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar o nível de satisfação, participação e bem estar dos pais; - Administrar com a participação dos pais e do conselho escolar; - Disponibilizar os espaços físicos da escola para atividades da comunidade aos sábados.
1.7 Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a comunidade escolar para a importância da preservação, zelo, e respeito pelo patrimônio público.

As possíveis ações descritas, na tabela abaixo, apresentam os indicadores e as ações para atender os objetivos, as metas e as estratégias como descritas no item acima.

Quadro 7 – Indicadores e ações do PPP

Fonte: PPP da escola investigada

INDICADORES	AÇÕES
Aprovação e reprovação	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar a recuperação paralela em sala de aula com o professor da disciplina com os alunos que apresentarem baixo rendimento na mesma; - Realizar aulas de reforço com os alunos monitores voluntários no contra turno, para os alunos com a defasagem apresentada; - Avaliar os resultados alcançados com as aulas de reforço e recuperação paralela; - Avaliar os professores, quanto ao desempenho de aulas mais atrativas para os alunos; - Estimular o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa através de diferentes fontes; - Divulgar quinzenalmente através de informativo a ser afixado na sala de aula, a relação de livros, com resumo, a fim de aumentar o interesse e o acesso à leitura diversificada.
Abandono	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o interativo na escola, com jogos de xadrez, dama, som no pátio, convidar atrações culturais entre outras ações; - Fomentar e construir entre os alunos um ambiente escolar alicerçado na amizade, solidariedade, paz, alegria, respeito ao outro, combater a discriminação entre outros direitos universais; - Melhorar o ambiente físico escolar; - Fomentar e cobrar mais envolvimento e participação do grêmio estudantil junto a intervenções positivas ao alunado.
ENEM	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar o alunado do Ensino Médio para a importância de se inscrever e participar do ENEM, em função do mesmo ser pré-requisito para diversos benefícios educacionais como ProUni entre outros, bem como a sua intercessão no mercado de trabalho; - Aplicar gradativamente as provas escolares na formatação descritiva nos moldes do ENEM; - Planejar com os professores a elaboração de Provão simulado do ENEM; - Realizar dois provões simulados do ENEM por ano, para os alunos do 3º ano do ensino médio; - Comparar e acompanhar os resultados obtidos pelos alunos participantes.

Neste plano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam que “A instituição de ensino deve atualizar, periodicamente, seu Projeto político pedagógico e dar-lhe publicidade à comunidade escolar e às famílias” (Resolução CEB/CNE N.º. 3, 2012).

Nesse sentido, nota-se que as ações, acima citadas, não previam os momentos de avaliação sistemática para todas as ações pedagógicas e administrativas como orienta as referidas Diretrizes, isto é, previa apenas as ações de avaliação do processo ensino aprendizagem, do rendimento dos alunos, da prática do professor, e do currículo, mas não estipulava avaliação para as dimensões gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa.

No decorrer da análise, não identificamos as ações em que permitissem conhecer onde os recursos financeiros da escola serão usufruídos, e como se dará a prestação de contas dos mesmos.

Mais uma vez é perceptível, a falta de definição dos períodos de execução, avaliação e redimensionamento do Projeto, bem como os responsáveis pelo seu acompanhamento. Para retratar a importância, desta ação Luckesi (1998) elucida que,

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. (...) a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. (p. 116)

A gestora, os professores, e os coordenadores escolares que elaboraram o Projeto pareciam manifestar certa passividade face à realidade em presença.

6.1.1.3 Tendências Pedagógicas

A categoria referenciada apresenta as matrizes pedagógicas que norteiam a prática e a vivência do corpo docente, e discente, equipe técnico administrativo, e demais funcionários da escola. É uma categoria que deu origem a três subcategorias “Pedagogia da organização coletiva”, “Pedagogia do trabalho”, e “Pedagogia da história”.

A subcategoria “Pedagogia da organização coletiva” destaca que a escola tem como desafio permanente difundir novas relações de trabalho, o jeito de dividir tarefas e pensar no bem estar do conjunto e da comunidade escolar. Aponta ainda que, a escola se organiza coletivamente através de novas relações sociais que produz e reproduz valores, alternando comportamentos, costumes e idéias construindo aprendizagem organicamente coletiva tornando o espaço escolar uma janela aberta para a visão de um mundo novo, e de uma cultura de pensar no bem de todos.

Em relação à subcategoria “Pedagogia do trabalho”, a escola acredita que o educando compartilha conhecimentos, cria habilidades e forma consciência. A escola ressalta ainda que, em si o trabalho já é uma potencialidade pedagógica e a escola torna-o mais plenamente educativo, à medida que ajudam os seus educandos a compreender o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana.

Na subcategoria “Pedagogia da história” a escola acredita que, cultivar a memória é mais do que compreender friamente o próprio passado, ou seja, a escola afirma que a pedagogia da história se baseia em não ver a história somente como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Isto porque como apontam à comunidade tem uma história que desencadeou-se em movimento, pelo fato das famílias terem vindo de diferentes comunidades e passaram por diversos conflitos sociais até chegarem neste lugar e por a escola diz ter um papel fundamental de manter viva e sempre em pleno resgate esse processo vivido pela comunidade.

6.1.1.4 Proposta Metodológica

Na categoria referenciada a escola dá ênfase em dois aspectos: prática-teoria-prática e participação coletiva. Em relação a primeira o objetivo é garantir que os educandos sejam estimulados a compreender como se utilizam na prática social os conhecimentos que vão produzindo na escola. A escola relata que tem uma grande preocupação com a aprendizagem de habilidades, conhecimentos práticos, que somente ações concretas podem proporcionar e que por este motivo querem um método que ensine não só a dizer, mas também a fazer, nas várias dimensões da vida.

Os métodos propostos pela escola objetivam o incentivo dos educandos a se assumirem como sujeitos do processo ensino aprendizagem: que têm opiniões, posições, contestações, questionamentos, dúvidas entre si, com os educadores, pais e outros. Propõem ainda, que o dia-a-dia escolar deve ser o espaço de concentração para o estudo, mas também da fala, da discussão, da expressão de sentimentos.

6.1.1.5 Perfil do educando que pretendemos formar

Nesta categoria a escola definiu as seguintes características para o perfil do educando que a escola pretende formar:

- Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas, bem como, respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais;
- Planejar atividades e dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho e no estudo;
- Demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente;
- Praticar o exercício permanente da crítica e da auto crítica, bem como, a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas;
- Sonhar de partilhar os sonhos e as ações de realizá-las;
- Demonstrar atitude de humildade, mas também de auto confiança.

Como podemos verificar nesta categoria o Projeto visa proporcionar apenas um enfoque formativo, a formação cidadã, sem atentar para as competências técnicas e cognitivas que o aluno precisa ter para saber como usá-la. Como afirma Lebeer (2002)

As sociedades contemporâneas exigem o desenvolvimento de novas competências. Tudo muda tão rapidamente. As mudanças nas condições de trabalho e tecnologias nos forçam adaptar-nos e aprender a estudar (...) os perfis de trabalho mudam: uma sociedade tecnológica moderna necessita muitas pessoas mais, para trabalhar em empregos que requerem altas capacidades de pensamento. (p. 2)

De certa forma, entende-se que, a escola deixou transparecer que as finalidades curriculares, apesar de não estar explícita na subcategoria “Currículo”, como inicialmente apresentada, estava expressa tanto nas características do aluno que se pretende formar quanto na conceituação definida anteriormente na subcategoria “missão” a que se propõe. Trata-se, assim, de conceitos teóricos fragmentados e que não condizem com o que preconizam a LDBEN, o Ensino Médio deve assegurar a todos os cidadãos a “preparação para o trabalho e a cidadania (...), ampliando a sua compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (art. 35, incisos I a IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN N°. 9.394/96). Conceitos estes que, acabam por resultarem nas discrepâncias do ensino, constatadas nos resultados apresentados no rendimento escolar dos alunos. Como se pode verificar na tabulação dos rendimentos dos alunos no ano de 2012 expressa na Planilha (DB Notas).

Esta afirmação levanta-nos de imediato a dúvida: tendo a gestora, os professores, e os coordenadores escolares vivenciado constantemente essa comprovação através dos resultados nas classificações internas da escola representadas pelas (notas curriculares) e nas classificações externas representadas pelo (ENEM), por qual motivo não buscaram alternativas mais eficazes? Nesse caso, julgamos que os mesmos têm realizado as ações de reflexão-na-ação (Schön, 1997). Então, o que está impedido de

avançar e realizar as ações a que se propõem, neste caso, em relação ao Projeto proposto? Aguardamos com expectativa que a análise das suas reflexões nos permita esclarecer melhor esta dúvida.

A referida categoria apresenta outras metas e ações que a escola definiu para atender aos objetivos propostos no Projeto.

- Realizar reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar para organização das atividades escolares;
- Realizar reuniões com o Conselho escolar;
- Realizar reuniões com a congregação de professores;
- Realizar palestras com o Conselho tutelar, psicólogos, e pessoas da comunidade.

Chamou-nos a atenção o fato dos elaboradores do Projeto não ter incluído as “Metas e ações”, desta categoria, no quadro 7 – Indicadores e ações do PPP. As referidas ações não apresentam nenhum diferencial para serem apresentadas e outro Item do Projeto. Por isto, julgamos que seria interessante fazer uma análise criteriosa deste Item no período de revisão do Projeto.

6.1.1.6 Avaliação da aprendizagem

A referida categoria conceitua a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar em que são realizadas práticas avaliativas diagnósticas investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais. É uma categoria que deu origem a quatro subcategorias: “Expressão dos resultados da avaliação”, “Estudos de recuperação”, “Controle de frequência”, e “Documentação escolar”.

A subcategoria “Expressão dos resultados da avaliação” define que para a escola a avaliação deve ser feita de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo, através das verificações dos conteúdos que estão sendo estudados. Desta

forma a escola realiza a avaliação somativa, através dos mais variados tipos de testes, relatórios e questionários, e a avaliação formativa que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento, e a formação dos alunos, o qual é feito através de observação diária.

Na subcategoria “Estudos de recuperação” a escola afirma que a avaliação é processo contínuo, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com base neste pensamento o estudo de recuperação é oferecido a todos os educandos sempre que o educador notar deficiências no processo, ou seja, é realizada a recuperação paralela.

Na subcategoria “Controle e frequência”, foram definidos que um educando será promovido para a série seguinte se tiver frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento da carga horária anual. O controle de frequência é registrado em livro de registro, de uso dos educadores, os quais ficam arquivados ao final do ano letivo na secretaria da escola. Quando as faltas dos educandos geram perigo de reprovação, os pais serão comunicados do perigo de reprovação do (a) filho (a). Caso as faltas continuem, o caso é encaminhado ao Conselho escolar, a fim de que, o mesmo tome as providências conforme a lei vigente.

6.1.1.7 Documentos escolares

Em relação aos “Documentos escolares”, os mesmos serão repassados ao aluno, através do certificado de conclusão e do histórico escolar.

6.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi elaborada como o objetivo de repassar para as escolas os princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na

elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE N.º. 3, 2012).

Tal como no Projeto Político Pedagógico da escola, na análise das DCNEM, era nossa expectativa obter informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, bem como extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino, especificamente, as informações que também pudessem contribuir para a análise das posições oficiais e as posições da gestora, dos coordenadores escolares, e dos professores, a respeito das finalidades curriculares, e do modo que orienta o processo educacional, mostrando, assim, o conflito de posições, no capítulo da análise dos resultados.

Como apresentado na metodologia, à análise documental das DCNEM, definida através da Resolução CEB/CNE N.º. 3, de 2012, deu origem a quatro categorias: “Identificação do documento”, “Objeto”, “Organização Curricular”, e “Do Projeto Político Pedagógico e dos Sistemas de ensino”.

6.2.1 Identificação do documento

A primeira categoria que emergiu da análise documental das DCNEM foi a “Identificação do documento” que compreende a subcategoria “nome”. Trata-se de uma categoria que possibilitou o conhecimento das informações legais do documento.

As Diretrizes em análise apresentava como “nome” - Resolução CEB/CNE N.º. 3, de 30 de janeiro de 2012. Esta como o próprio nome especifica as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM).

6.2.2 Objeto

No “Objeto” do documento destaca-se o seguinte:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Quanto ao “Referencial Legal e Conceitual” foi possível detectar nos artigos, abaixo, especificados que:

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

Trata-se de conceitos gerais dos aspectos a serem trabalhados na estrutura do ensino, com o “objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e

a evasão” (Moehlecke, 2012, p.53). Ao observamos tal normativa, podemos identificar que o objetivo caracteriza-se pelo grande desafio do sistema educacional brasileiro, e a esta questão cabe uma análise mais aprofundada sobre as exigências que se espera de uma educação de qualidade.

6.2.3 Organização Curricular

A análise da “Organização curricular do Ensino Médio”, foi compreendida a partir dos seguintes artigos:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

- I - Linguagens;
- II - Matemática;
- III - Ciências da Natureza;
- IV - Ciências Humanas.

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

I - são definidos pela LDB:

- a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia;

e) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias brasileiras;

f) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

g) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº. 11.161/2005);

II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº. 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº. 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);

Educação Ambiental (Lei nº. 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº. 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve:

I - garantir ações que promovam:

a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;

b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:

a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação.

Tal como é possível depreender dos artigos citados, a estrutura curricular para o Ensino médio sugere que se articule uma base unitária com uma parte diversificada, com vistas a atender à multiplicidade de interesses dos jovens. Por outro lado, o referido documento indica ter a preocupação com o “excesso de conteúdos curriculares, visto, [como prejudicial]” (Moehlecke, 2012, p.53), ao modelo estrutural do atual do Ensino Médio. Preocupação esta que,

contrasta com o crescente número de [componentes curriculares] que hoje, legalmente, devem ser trabalhados no Ensino Médio, ainda que não necessariamente no formato de disciplinas: língua portuguesa; língua materna, para populações indígenas; língua estrangeira moderna; arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; educação física; matemática; biologia; física; química; história; geografia; filosofia; sociologia; história e cultura afro-brasileira e indígena; língua espanhola; educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; a educação ambiental; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos. (Moehlecke, 2012, p.54)

Na verdade, o aumento no número de “componentes curriculares” reforça no referido documento a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, que no Parecer das DCNEM de 2011 o termo “flexibilização” foi substituído por “diversidade” (Moehlecke, 2012).

As “Formas de oferta e organização” são apresentadas através dos artigos, abaixo, citados:

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

I - o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

IV - no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes:

a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas;

V - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode:

a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima;

VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

VII - na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais;

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;

IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;

X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar;

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;

XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Na verdade, as escolas não recebem uma grade curricular básica a ser executada para todo país – com os nomes das disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Recebem as DCNEM, que darão o norteamento, para que cada escola organize a sua Matriz curricular ou Mapa Curricular, que fará parte do Projeto político pedagógico. Este dirá quais as habilidades e competências que o aluno deve ter ao final

do curso, e que por isto, compete à escola indicarem os parâmetros a serem alcançados através das disciplinas.

6.2.4 Do Projeto Político Pedagógico e dos Sistemas de ensino

Em relação à subcategoria “O projeto Político Pedagógico das Unidades escolares” foi possível obter as informações de que a escola busca orientar-se pela s DCNEM, especificamente o que determina as seguintes orientações:

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o Projeto político pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

Como é possível inferir, a proposta de currículo apresentado pelas DCNEM busca atribuir um caráter tanto unificado quanto diversificado, para o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se torna o um de seus maiores desafios, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas. Isto porque, apesar do documento ser uma normativa oficial, não identificamos em nenhum de seus artigos, o indicativo de obrigatoriedade para a sua execução nas escolas.

No que se refere à última subcategoria “Dos sistemas de ensino”, definiu-se através dos artigos que:

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

I - os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;

II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;

IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V - acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Art. 19. Em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e na perspectiva de um sistema nacional de educação, cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio para a implementação destas Diretrizes.

Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Art. 22. Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998.

Na presente análise, foi possível verificar que, todos os artigos tiveram atenção ao destacar a necessidade de se “criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas”, bem como, a preocupação de se “instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados” (art.17, inciso I a VI das DCNEM).

Trata-se, assim, de orientações gerais para as ações a serem desenvolvidas nas escolas, que cabem as mesmas darem conhecimento a todos os professores e funcionários quanto à importância e complexidade de sua execução no processo educacional.

6.3 Análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

De acordo com o *portal* do MEC, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Assim, o objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Neste sentido, iniciamos a análise do referido documento com a expectativa obter informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, bem como extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino, especificamente, as informações que também pudessem contribuir para a análise das posições oficiais e as posições da gestora, dos professores, e dos coordenadores escolares, a respeito das finalidades curriculares, e do modo que orienta o processo educacional, mostrando, assim, o conflito de posições, no capítulo da análise dos resultados.

Como apresentado na metodologia, à análise documental das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, deu origem a três categorias: “Identificação do documento”, “Caracterização e estrutura do documento”, e “Área curricular”.

6.3.1 Identificação do documento

A primeira categoria que emergiu da análise documental das Orientações Curriculares para o Ensino Médio foi a “Identificação do documento”. Esta apresenta informações relevantes sobre a elaboração do documento.

A subcategoria “nome” destaca na sua parte introdutória o processo de construção do documento que apresenta-se através dos três volumes: volume 1 – Linguagem, Código e suas Tecnologias, Volume 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Isto é, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular.

6.3.2 Caracterização e Estrutura do documento

A segunda categoria denominada “Caracterização e estrutura do documento”, deu origem a duas subcategorias “Objeto”, e “Referencial legal e conceitual”.

No que tem a ver ao “Objeto” o documento analisado tem por intenção primeira “trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho” (OCEM, 2006, p. 9).

A subcategoria “Referencial legal e conceitual” destaca que, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apontam que o referido documento, serve de base para muitas das reflexões que se seguem, com orientações para o cumprimento dos pressupostos estabelecidos para o ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 – LDBEN, e que podem servir de subsídios à escola e sistemas de ensino, na definição de seleção e ordenação de conteúdos, procedimentos, atitudes e valores que concretizam os caminhos a serem trilhados nessa etapa conclusiva da educação básica (OCEM, 2006).

Foi possível verificar, que os elaboradores do documento tinham grandes preocupações com as bases teóricas e materiais do trabalho docente, e que por este motivo, orientam a reflexão e análise constante sobre a seleção de pontos que merecem aprofundamento.

6.3.3 Área Curricular

A terceira categoria nomeada “Área curricular”, deu origem a quatro subcategorias, “Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica”, “Organização curricular”, “Procedimentos metodológicos”, e “Avaliação”.

Na subcategoria “Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica” procuramos realizar a análise sequencial por área e disciplina, para assim, obter informações mais específicas do resultado que se espera com as ações pedagógicas desenvolvidas no processo educacional do aluno do Ensino Médio. Como segue:

A primeira subcategoria analisada foi “Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica”, como segue:

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Língua portuguesa*: na análise do documento identificamos o perfil que o aluno deve ter na disciplina de Língua portuguesa.

Tabela 12 – Perfil do aluno conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)

Língua Portuguesa	Perspectiva de ação pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; • No contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato; • Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em termos das ações do ensino médio – e obviamente não restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa –, esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem – como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura –, bem como valorizar a diversidade de idéias, culturas e formas de expressão.

Fonte: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A esse respeito, fica evidente a preocupação do documento em proporcionar a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nessa esteira, deve-se, também, criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso (Cândido, 1995).

• *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Literatura:* Tal como na disciplina Língua Portuguesa, o ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento dos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio conforme a legislação educacional, ou seja, um ensino voltado para o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Inciso III da LDBEN N.º. 9.394/96).

A esse respeito Cândido (1995) destaca que:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p. 249)

Se por um lado é essencial que o ensino de Literatura seja voltado para a humanização. Por outro lado existe a preocupação do documento em enfatizar faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Isto porque, conforme Zilberman e Rösing (2003, p. 258), a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou “seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc.”

• *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Línguas Estrangeiras:*

Nesse ponto não identificamos nenhuma referencia específica ao perfil do aluno que se deva formar na disciplina Línguas estrangeiras, a não ser a perspectiva pedagógica evidente de se trabalhar a reflexão sobre a função educacional da referida disciplina no Ensino Médio e ressaltar sua importância; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas teorias (OCEM, 2006).

• *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Arte:* Tal como a disciplina Línguas Estrangeiras, não identificamos na análise do documento o perfil que o aluno deva ter na disciplina Arte. Entretanto o destaque foi para a perspectiva pedagógica voltada para a Inclusão, diversidade e multiculturalidade, como:

- 1) A valorização da pluralidade e da diversidade cultural em todos os âmbitos e manifestações da arte contempla conceitos e princípios básicos da disciplina Arte;
- 2) A ênfase no conjunto de saberes que os alunos trazem consigo propicia a construção de pontes entre o “eu” e o “outro”;
- 3) A ênfase na preservação da cultura dos estudantes pode dar-se mediante a participação de pessoas da comunidade nas práticas escolares e na realização de projetos comunitários específicos;
- 4) A discussão sobre diversidade (étnico-raciais, sociais, religiosas, de gênero, etc.) inseriu uma outra discussão, muito em voga, sobre respeito e aceitação das semelhanças e das diferenças culturais. Embora a diferença exerça um papel decisivo nas relações interculturais, quando se “respeita” ou se “aceita”

de maneira passiva, corre-se o risco de ter uma mera atitude de “tolerância”, pois já há a suposição de que há um lugar superior a ser ocupado. Como no ensino de Arte ainda vigora o padrão eurocêntrico, faz-se necessário questionar os jogos de poder que legitimam as diferenças como verdades artísticas, estéticas e culturais;

5) O direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre orientação de gênero amplia oportunidades de envolvimento e superação do preconceito em relação às atividades artísticas;

6) A valorização das produções estéticas e artísticas dos portadores de necessidades educacionais especiais, remanescentes de quilombos, grupos ciganos, povos indígenas, povos do campo, ribeirinhos, comunidades de descendentes de imigrantes, etc. contemplam a agenda afirmativa a ser consolidada no currículo de Arte.

Como se pode identificar o currículo do ensino da disciplina Artes está voltada para as teorias pós-críticas e nos fundamentos do pós-estruturalismo, ou seja, a perspectiva desse currículo acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado (Moreira, 1999).

Desse modo, o documento alerta que, para garantir coerência dos conteúdos e do processo metodológico faz-se necessário a discussão da proposta pedagógica junto aos professores e coordenadores escolares.

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Educação Física:* De acordo com o documento, em análise, o perfil que se espera do aluno na disciplina Educação Física, é que o mesmo tenha a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Assim, ao realizarem a construção e vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. O documento destaca, ainda que, a idéia é de que o aluno adquira maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização

dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando esses estiverem no papel de espectadores das mesmas.

Tal como no item anterior, trataremos de dar continuidade a análise do perfil “Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica” nas seguintes disciplinas:

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Biologia:* O documento enfatiza que o professor deve conduzir o aluno à compreensão de que todos os organismos estão sujeitos aos mesmos processos, como recepção de estímulos do meio, e ainda, possibilitar ao aluno um comportamento crítico e criativo diante do processo e dos resultados deve ser um dos objetivos da experimentação.

No que tem a ver com as perspectivas de ação pedagógica, devem propiciar que as informações acumuladas se transformem em conhecimento efetivo, contribuindo para a compreensão dos fenômenos e acontecimentos que ocorrem no mundo e, particularmente, no espaço de vivência do aluno, com a possibilidade de vínculos diretos e claros entre o conteúdo e a realidade.

Na análise deste item percebemos que a orientação ao ensino da disciplina Biologia se dá através de conceitos gerais, o que mais uma reitera-se a necessidade de discussão com os demais professores e coordenadores escolares quanto a importância e significado dos conteúdos a serem trabalhados.

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Física:* O documento sugere um conjunto de competências a serem alcançadas pelos alunos.

- Todas estão relacionadas às três grandes competências de representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

Trata-se, assim, de orientações gerais que levem os alunos compreenderem a Física como cultura e como possibilidade de compreensão do mundo (OCCEM, 2006).

Chamou-nos a atenção, o fato do documento reconhecer que tanto as Diretrizes Curriculares, quanto as Orientações Curriculares têm sido pouco discutidas, com o acréscimo de que as Orientações Curriculares não apresentarem uma lista de conteúdos para as disciplinas curriculares, o que “certamente facilitaria a vida do professor, mas contrariaria a essência da proposta” (OCEM, 2006, p.55).

Segundo o documento, em análise, “os professores [usuários] devem compreender a proposta e suas características e apossar-se dela desenvolvendo um projeto pedagógico consistente com sua escola” (OCEM, 2006, p.55), o mesmo deixa claro para os professores que as referidas Orientações Curriculares não são um projeto de ensino preparado para ser diretamente aplicado em sala de aula. Daí a necessidade de discussão, análise e planejamento de uma proposta curricular que tenha o norteamento apresentado pelas Orientações Curriculares e a opinião dos professores e coordenadores escolares sobre as necessidades e expectativas dos alunos.

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Matemática:* Na análise deste item não foi identificado o perfil que o aluno deve ter na disciplina Matemática. Na ação pedagógica na disciplina Matemática, foi realçado que a estruturação lógica da Matemática são necessárias para o aluno, devendo-se valorizar os vários recursos do pensamento matemático, como a imaginação, a intuição, o raciocínio indutivo e o raciocínio lógico-dedutivo, a distinção entre validação matemática e validação empírica, e favorecer a construção progressiva do método dedutivo em Matemática. Isto é, cada professor, junto com seus pares e seus alunos, deve definir o currículo de Matemática a ser colocado em ação, sempre buscando uma formação matemática que privilegie o essencial e o significativo (OCEM, 2006).

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Química:* O documento explana que o perfil esperado para o aluno na disciplina Química salienta a necessidade de aprofundamento da visão de uma formação humana/social integral e

integradora, que não apresente uma percepção segmentada do conhecimento humano, nem do sujeito, nem da realidade; que não dissocie desenvolvimento intelectual e profissional, formação teórica e prática; que articule saberes concernentes a conteúdos formativos diversificados, associados a conceitos que necessitam ser (re)significados em contexto escolar, incluindo dimensões plurais e múltiplas do saber, do ser, do saber-fazer, do conviver, associadamente a valores, atitudes e posturas a serem incorporadas como vivências sociais mais solidárias, responsáveis e justas (OCEM, 2006).

A respeito das perspectivas de ação pedagógica na disciplina Química refere-se a um nível desejado de desenvolvimento dos estudantes no final da educação básica. Diferenças e especificidades regionais precisam ser respeitadas e consideradas, inclusive as expectativas sociais específicas a cada comunidade em que os estudantes estão inseridos.

Nesse sentido contata-se mais uma vez constata-se a valorização das teorias pós-criticas e os fundamentos pós-estruturalista serem orientados na construção do currículo disciplinar.

A última área analisada também tratou das informações a respeito do “Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica”, e contemplou as seguintes disciplinas:

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Filosofia:* De acordo com o documento, em análise, cabe, especificamente à Filosofia trabalhar no aluno a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

No que tem a ver com as perspectivas de ação pedagógica, identificou-se no documento que a Filosofia é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações, ou seja, a capacidade de resposta deve

ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, e ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Trata-se assim, de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações (OCEM, 2006).

Considerando os pressupostos acima, o papel do professor necessita ser repensado,

Esses não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade do conflito, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omissos, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de inculcação ideológica de suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber. (Ruiz, 2003, p.2)

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina Geografia:*

De acordo com o documento, em análise, o perfil que se espera ter do aluno da disciplina geografia está relacionado com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica através de conteúdos significativos, bem como, a orientação para a formação de um cidadão.

O documento destaca que para efetivar essa intenção, a perspectiva de ação pedagógica, visa propiciar condições para que o conhecimento seja construído em nível científico – considerando-se o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos – para além do senso comum. Com base nisso, sugere-se a proposição de situações problematizadoras da realidade, a partir de temáticas capazes de mobilizar os estudantes para desencadear os processos de aprendizagem significativa e relevante (OCEM, 2006).

De forma a viabilizar as perspectivas acima, o documento discute a importância da utilização do livro didático como um suporte ao trabalho do professor, “cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno

adquirir a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico” (OCEM, 2006, p.46).

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina História:*

O documento, em análise, indica que o perfil para o aluno da disciplina História visa a preparação para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional (OCEM, 2006).

Assim, a perspectiva de ação pedagógica busca articular-se com as outras disciplinas, e assim, oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletirem sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho (OCEM, 2006).

- *Perfil do aluno e a perspectiva de ação pedagógica na disciplina*

Sociologia: tal como as demais disciplinas o documento orienta que o perfil do aluno da disciplina de Sociologia deve valorizar a formação do aluno para a cidadania. Trata-se de “humanizar o homem” (Cândido, 1995), através das ciências humanas. O documento também indica que os para a concretização dessa perspectiva as ações pedagógicas devem ter seus fundamentos baseados nas informações sobre a política, a economia, e o direito (OCEM, 2006).

Na subcategoria “Organização curricular” identificou-se as concepções teóricas e os eixos temáticos que os professores de todas as disciplinas podem seguir para organizarem os conteúdos programáticos e suas respectivas aulas, pois, como antes referenciado, as Orientações Curriculares, não apresentam uma lista de conteúdos para as disciplinas curriculares.

Assim, podemos verificar que existem algumas preocupações evidentes no documento, tais como a necessidade da preparação das bases teóricas e práticas dos professores, e a indicação de que o documento apresenta apenas, as conceituações e perspectivas de ações gerais a serem desenvolvidas com os alunos, sem a indicação de

como efetivá-lo na prática. Tais preocupações, merecem a atenção dos gestores, professores, e coordenadores escolares, principalmente, pelo fato do documento defender que,

O Ensino Médio deve atuar de forma que, garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. (OCEM, 2006, p.18)

O documento também esclarece que a abordagem dos conteúdos não devem ser tomados como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino das disciplinas, e sim como referenciais que, uma vez discutidos, compreendidos e (re) significados no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. Como afirma não existir “a pretensão de esgotar a questão em relação a suas múltiplas faces, que envolvem aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos dos conteúdos programáticos” (OCEM, 2006, p.19).

De acordo com o documento, em análise, a definição do que se vai propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e, sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. Em suma, tornar a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re) elaboração com a cooperação dos outros.

A subcategoria “Procedimentos metodológicos”, foi possível identificar que todas as áreas curriculares não apresentavam um seguimento deste ou daquele método de ensino, preferem advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica (OCEM, 2006).

Trata-se de um documento que “não possui um caráter dogmático” (OCEM, 2006, p.153), e que por este motivo os professores tem total liberdade para planejar e decidir junto com a coordenação escolar da escola, os procedimentos metodológicos que serão adotados no desenvolvimento das disciplinas.

Na análise da subcategoria “Avaliação”, tivemos a oportunidade de identificar as orientações emanadas como sugestão na verificação dos conhecimentos dos alunos para todas as áreas curriculares.

De acordo com o documento, em análise, o tema avaliação é um dos mais polêmicos nas escolas, principalmente nos últimos anos, em função de mudanças que ocorreram não só na concepção de aprendizagem, mas também, no sistema educacional.

Daí a preocupação dos responsáveis pela elaboração do documento em tentar seguir um modelo de “avaliação diagnóstica” do ensino, tendo em vista as competências e as habilidades e a capacidade de organizar as informações, construindo o conhecimento, procurando considerar o aluno em sua singularidade, respeitando seus espaços e tempos de construção do conhecimento. A este respeito Meirieu (2005),

Os conhecimentos não são coisas que se acumulam, mas sistemas de significações através dos quais o sujeito se apropria do mundo... Porque a memória não é uma seleção de arquivos, mas a integração de informações em um futuro possível para o qual nós projetamos... Porque se sabe que o conhecimento não se constrói sobre a ignorância, mas sim pela reelaboração de representações anteriores e sob a pressão de um conflito cognitivo. (p.65)

Entretanto, não identificamos orientações em relação aos cuidados que se deve ter com a avaliação, ou seja, a abordagem as demais funções avaliativas apresentadas por Miras e Solé (1996), como função de verificação e de apreciação.

No documento, tem-se a proposta de discutir a coerência entre o que se faz na sala de aula com o que se exige do aluno, ou seja, que critérios e resultados e que

orientações estão sendo dadas ao aluno para que se possa compreender claramente o caminho da aprendizagem que ele está percorrendo.

Assim, o documento esclarece que a avaliação é um desafio para o trabalho dos professores e o desenvolvimento das disciplinas, ou seja, direcionar a prática para essa concepção é compreender como as atividades auxiliam no desempenho das competências que os alunos podem utilizar para construir seu conhecimento (OCEM, 2006).

6.4 Análise do Mapa Curricular da escola

A “Mapa Curricular da escola”, foi o último documento analisado. Trata-se de um documento padrão com a composição de todas as disciplinas e suas respectivas cargas horárias que compõem a estrutura curricular do Ensino Médio. O referido documento apresentou apenas uma categoria, a qual denominamos de “Área curricular”.

6.4.1 Área curricular

A categoria denominada “Área curricular”, deu origem a três subcategorias, “Disciplinas (Base Nacional Comum e Parte Diversificada)”, “Séries”, “Carga Horária semanal”, Aula Anual, e Total Carga Horária”.

Trata-se da composição das disciplinas que compõem as áreas curriculares (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas). Estas representam o modelo de formação que se deva proporcionar aos alunos. Formação esta que, se define no universo das unidades escolares, que têm a responsabilidade de construir as suas propostas pedagógicas com bases nas teorias pós-estruturalistas orientadas pelas DCNEM e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com a LDBEN N°. 9.394/96 a identidade do ensino médio com a relação do seu papel na formação do aluno: parte final da educação básica, o ensino médio deixa de ser um curso de “passagem” para o ensino superior ou para uma

qualificação profissional específica que assegure formação geral ao estudante. Tal situação tem sido alvo de muitas críticas por parte de muitos teóricos, pesquisadores, e professores, que têm se debruçado nas causas e consequências desta problemática.

Tal como Balbachevsky (2013) precisamos entender que, o Ensino Médio, além de formar cidadãos, precisa também, buscar alternativas que visem atender as expectativas dos alunos que, segundo a mesma autora, encontram-se desmotivados.

Nesta subcategoria, como o próprio nome especifica, são identificadas as séries a que compõem o Mapa Curricular.

A referida subcategoria trata de definir a carga horária a ser cumprida por cada disciplina do Mapa Curricular.

A este respeito elucidamos que, devido a escola ter a autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica, as DCNEM sugerem que os professores busquem trabalhar com temas transversais, e projetos temáticos que são orientados pela legislação educacional, o que ocasiona, ao nosso ver, certo desajuste na carga horária que se torna mínima para a quantidade de conteúdos programáticos e conteúdos temáticos que devem ser acrescentados ao planejamento do professor e tido “como conteúdos disciplinares”.

6.5 Análise interpretativa dos dados das entrevistas com a gestora, coordenadores escolares e professores do Ensino Médio

Após a realização do trabalho de geração de dados, todas as entrevistas foram transcritas por mim. Ao transcrevê-las, tive a oportunidade não só de relembrar, ponderar e analisar cenas das entrevistas, mas também de me familiarizar com os dados obtidos/construídos, favorecendo, assim, as impressões, e percepções. Como afirmam Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 74) “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados”. O trabalho de transcrição apesar de extremamente longo e cansativo, foi um trabalho

determinante para a etapa posterior, de análise de dados das entrevistas, apresentada a seguir.

Assim, as entrevistas tinham como objetivo geral, conhecer a percepção da gestora, dos coordenadores escolares, e dos nove professores das turmas de 3º ano da escola investigada, acerca das finalidades curriculares e o rendimento escolar dos alunos, através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o impacto desses resultados nas finalidades curriculares orientadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Para melhor compreensão da leitura interpretativa na análise das entrevistas, apresentamos três quadros com os três blocos de questionamentos para tratar categoria a categoria, subcategoria a subcategoria, com códigos alfa numérico, em que cada entrevistado recebeu um código de identificação: (EG) Entrevista Gestora; (ECE) Entrevista Coordenador Escolar; (EP) Entrevista Professor. Na coluna horizontal apresentam-se a designação das categorias e subcategorias das entrevistas. Na coluna horizontal apresentam-se a identificação alfa numérica referente aos traços caracterizadores das respostas dos entrevistados, identificados através da legenda de respostas, que se segue:

6.5.1 Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A primeira categoria que emergiu da análise de conteúdo do corpus de informação das entrevistas à gestora, aos dois coordenadores escolares, e aos nove professores diz respeito ao I bloco de questionamento que se refere às “Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado

através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio”.

A referida categoria compreende quatro questionamentos referentes as subcategorias: “Conhecimento atribuído”, “Importância atribuída”, “Aspectos imprescindíveis”, e “O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares” que passamos a analisar interpretativamente, uma a uma, orientados pelo I bloco de questionamento abaixo.

Tabela 13 – I Bloco de questionamento das entrevistas semiestruturadas

I BLOCO DE QUESTIONAMENTO	EG	ECE1	ECE2	EP								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9
Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.												
1 Questão: Qual o conhecimento, acerca das finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
2 Questão: Qual a importância atribuída as DCNEM e as Orientações Curriculares?	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	L1
3 Questão: Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2	J2	K2	L2
4 Questão: O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	K3	L3

Legenda / Respostas

EG	Entrevista Gestora
EG –A, A1, A2, A3	Dados Entrevista Gestora
ECE1	Entrevista Coordenador Escolar
B, B1, B2, B3	Dados Entrevista Coordenador Escolar
ECE2	Entrevista Coordenador Escolar
C, C1, C2, C3	Dados Entrevista Coordenador Escolar
EP1	Entrevista Professor da disciplina Matemática
D, D1, D2, D3	Dados Entrevista Professor da disciplina Matemática
EP2	Entrevista Professor da disciplina Física
E, E1, E2, E3	Dados Entrevista Professor da disciplina Física
EP3	Entrevista Professor da disciplina Biologia
F, F1, F2, F3	Dados Entrevista Professor da disciplina Biologia
EP4	Entrevista Professora da disciplina Química
G, G1, G2, G3	Dados Entrevista Professora da disciplina Química
EP5	Entrevista Professor da disciplina Português
H, H1, H2, H3	Dados Entrevista Professor da disciplina Português
EP6	Entrevista Professor da disciplina Filosofia
I, I1, I2, I3	Dados Entrevista Professor da disciplina Filosofia
EP7	Entrevista com a Professora da disciplina Sociologia
J, J1, J2, J3	Dados Entrevista Professora da disciplina Sociologia
EP8	Entrevista Professora da disciplina Geografia
K, K1, K2, K3	Dados Entrevista Professora da disciplina Geografia
EP9	Entrevista Professora da disciplina História
L, L1, L2, L3	Dados Entrevista Professora da disciplina História

• **Conhecimento atribuído**

Os dados referentes a primeira subcategoria “Conhecimento atribuído” acerca das finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares encontram-se sistematizados na tabela 14, que se segue.

Tabela 14 – Conhecimento atribuído as finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A	• Orientações acerca do trabalho do professor.
EC1 – B	• (...) são documentos que servem como orientações para preparar o aluno no Ensino Médio.
EC2 – C	• (...) não tenho esse conhecimento na totalidade (...).
EP1 – D	• Os PCNs (Orientações Curriculares) a gente aprende na faculdade, só que a gente trabalha muito pouco pelo material que a escola proporciona, e as Diretrizes eu não tenho noção.
EP2 – E	• Não tenho conhecimento das DCNEM, já tive a oportunidade de ler as Orientações Curriculares que anteriormente chamava-se de PCNs.
EP3 – F	• Não tenho conceito formado das DCNEM e das Orientações Curriculares, foram contatos superficiais.
EP4 – G	• Orientações ao trabalho do professor, mas a sua aplicação na prática apresenta disparidade.
EP5 – H	• Conhecer ao todo os documentos a fundo realmente eu não conheço.
EP6 – I	• (...) pela minha prática pelo aprofundamento na minha pesquisa acadêmica eu tive contato com as DCNEM e Orientações Curriculares mais isso não levado em consideração nos cursos de licenciaturas.
EP7 – J	• Documentos a serem utilizados como referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula.
EP8 – K	• Caminho daquilo que você pode seguir na sala de aula, mas é uma coisa que não funciona, e devido a ser uma proposta muito teórica torna-se inadequada para atender as necessidades dos alunos.
EP9 – L	• Procuram nortear o trabalho do professor com a definição de conteúdo, estratégias e referências para o ensino.

Como facilmente se constata, os entrevistados evidenciavam, com número expressivo de (cinco traços caracterizadores) “não tenho conhecimento/ não tenho noção/não tenho conceito formado, não conheço”, não apresentam condições de

formular um conceito preciso das DCNEM e das Orientações Curriculares. Afirmavam, ainda, em (dois traços caracterizadores), o conceito favorável, porém com a ressalva de que “devido a ser uma proposta muito teórica torna-se inadequada para atender as necessidades dos alunos”, ou “a sua aplicação na prática apresenta disparidade”. Em menor número conceitual (quatro traços caracterizadores) consideravam os documentos como fonte de “orientações” e “referências” para “nortear o trabalho do professor”.

Os conceitos expressos pelos entrevistados enquadrar-se na definição do “Objeto” dos documentos, apresentados na Resolução CEB/CNE Nº. 2, 2012, como o documento que visa “a definição de conteúdo, estratégias e referências para o ensino”.

Chamou-nos a atenção, para os relatos de uma das professoras, acima referenciada, ao afirmar que percebe como “uma proposta muito teórica”, o que evidencia uma postura de reflexão da própria ação como forma privilegiada de desenvolver a prática em sala de aula.

Prosseguindo na análise, verificamos que um dos professores destacou tratar-se de documentos vistos como um problema devido “a má formação nos cursos de licenciatura da Universidade pública pelo menos que é a minha realidade eu acho que existe um abismo gigantesco entre o que é trabalhado dentro da universidade e o Ensino Médio brasileiro”, os quais “fui tomar conhecimento no último semestre do curso que era licenciatura foi nos cobrado no semestre do curso o estágio assistido a gente tem que ir as escolas foi quando eu tive alguma coisa referente a essas matrizes curriculares. Então eu acho que um dos grandes problemas que vai se repercutir no currículo consequentemente no Ensino Médio brasileiro”. Tal colocação, não pode deixar de merecer alguma preocupação da nossa parte, pois representa fragilidades conceituais que poderão traduzir em práticas pedagógicas inconsistentes.

- **Importância atribuída**

Na sequência desta análise, interessa agora, conhecer a subcategoria “Importância atribuída” as finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares. Centremos, para tal, na tabela 15.

Tabela 15 – Importância atribuída as finalidades curriculares representadas através das DCNEM e das Orientações Curriculares

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A1	<ul style="list-style-type: none"> • Importante porque através das orientações se pode trabalhar as habilidades e competências dos alunos.
ECE1 – B1	<ul style="list-style-type: none"> • É importante porque eles vêm garantir que existam um padrão de ensino a nível nacional.
ECE2 – C1	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de não conhecer os documentos em sua totalidade, acho que pode ser importante trabalhar em sala de aula com as orientações emanadas.
EP1 – D1	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.2 Subcategoria: Importância atribuída).
EP2 – E1	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.2 Subcategoria: Importância atribuída).
EP3 – F1	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.2 Subcategoria: Importância atribuída).
EP4 – G1	<ul style="list-style-type: none"> • Não atende às necessidades dos alunos, porque quando você aplica em sala de aula você vê que tem uma grande disparidade em relação a teoria e a aplicação na prática.
EP5 – H1	<ul style="list-style-type: none"> • É um documento muito objetivo e por isto não converge com o currículo trabalhado na escola que é voltado para o ENEM, ou seja, para a subjetividade.
EP6 – I1	<ul style="list-style-type: none"> • São importantes, mas penso que deveriam levar em consideração as especificidades de cada região brasileira.
EP7 – J1	<ul style="list-style-type: none"> • Importantes, na prática alguns dos assuntos da minha área de humanas eu acho que condiz em boa parte a gente leva em conta quando vai escolher os temas e as propostas de aula.
EP8 – K1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Geralmente essas Diretrizes elas acabam nem sendo utilizadas no ensino e quando a gente que recém saído da faculdade chega para trabalhar nessas escolas a gente é visto como sonhador, que quer mudar o mundo, como louco as vezes porque é uma coisa que não funciona.
EP9 – L1	<ul style="list-style-type: none"> • Importantes, ocorre que a aplicabilidade dos mesmos tem se tornado um problema.

Os quatro traços caracterizadores “importante/condiz em boa parte/ garantir padrão de ensino.” deixam antever, a princípio, que estes eram considerados documentos muito importantes, enquanto norteador do trabalho do professor e referencial de ensino.

No que respeita as Orientações que podem viabilizar o trabalho com “as habilidades e competências dos alunos”, afirmou a entrevistada que, “é através dessas orientações se pode direcionar como trabalhar determinados conteúdos”, aspectos que

mostram a consciência da necessidade de implicação dos conteúdos no desenvolvimento dos alunos.

No que se refere as “Orientações que podem garantir um padrão de ensino”, o entrevistado esclarece a esse respeito que “por mais que as escolas dentro desse padrão possam aprofundar mais ou aprofundar menos, isso vai variar de acordo com a estrutura da escola”, posicionamento este que, afirma o conhecimento claro em relação as intenções dos documentos para o trabalho das escolas, e da autonomia das mesmas em organizar o seu trabalho educacional.

Entretanto, dois relatos apresentavam ressalvas quanto a sua aplicabilidade. Vejamos, a este respeito, as vozes de dois professores:

“Importantes mas penso que deveriam levar em consideração as especificidades de cada região brasileira, pois cada uma apresenta uma realidade diferente” (EP6 – II).

“Importantes, porém a aplicabilidade tem se tornado um problema, principalmente, devido a carga horaria das disciplinas que não comportam a quantidade de conteúdo a serem repassados” (EP9 – L1).

No decorrer da análise foi possível identificar opiniões totalmente contrarias aos documentos, que agrupamos em três incidências:

- 1) Como Orientações que “*não atendem às necessidades dos alunos devido à grande disparidade em relação a teoria e a aplicação na prática*” (EP4 – G1).
- 2) Como Orientações que “*não converge com o currículo trabalhado na escola que é voltado para o ENEM, ou seja, para a subjetividade*” (EP5 – H1).
- 3) Como “*uma coisa que não funciona*” (EP8 – K1).

Estas opiniões vão ao encontro das análises realizadas por Moehlecke (2012, p.56) “(...) as DCNEM aprovadas em 2011 inserem-se em um contexto político, social

educacional distinto daquele vivido na década de 1990”, isto é, “algumas das críticas realizadas na época continuam relevantes hoje, em que os desafios decorrem da multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis”, e também à indagação sobre a definição da identidade e dos objetivos do Ensino Médio. Daí a preocupação dos entrevistados ao afirmarem que são “Orientações que não convergem com o currículo trabalhado na escola” ou que existe “grande disparidade em relação a teoria e a aplicação na prática”. Por outro lado, um dos entrevistados que teve seu posicionamento contrário as DCNEM se mostrou favorável ao trabalho com os temas transversais “(...) é importante que seja trabalhado os temas transversais com certeza porque a gente aborda a questão do meio ambiente, questões da importância do trabalho, da importância dos recursos naturais, o processo de reciclagem, porque de certa forma nós estamos formando cientistas em diversas áreas (...)”.

E por fim, três entrevistados não tiveram as suas opiniões expressas na análise deste item, devido os mesmos não terem conhecimento das DCNEM, trabalhar pouco com as Orientações Curriculares, e ainda, ter contato superficiais com as Orientações Curriculares.

- **Aspectos imprescindíveis**

A tabela 16 apresenta a terceira subcategoria “Aspectos imprescindíveis” nas DCNEM e nas Orientações Curriculares, como segue.

Tabela 16 – Aspectos imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A2	• As linhas traçadas são importantíssimas porque vem dar esse suporte teórico para o professor. Eu vejo assim, que está faltando um pouco de indicações práticas.
ECE1 – B2	• A preocupação com a aprendizagem dos alunos.
ECE2 – C2	• Acho que os temas transversais podem dá uma contribuição muito grande porque hoje na escola pública a gente não pode simplesmente fixar um determinado conteúdo e achar que esse conteúdo tem que ser trabalhado até o final do ano.

EP1 – D2	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.3 Aspectos imprescindíveis).
EP2 – E2	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.3 Aspectos imprescindíveis).
EP3 – F2	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.3 Aspectos imprescindíveis).
EP4 – G2	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivam contemplar as necessidades contextuais, mas quando se leva para a prática na sala de aula isso não acontece.
EP5 – H2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) é importante que seja trabalhado os temas transversais com certeza (...).
EP6 – I2	<ul style="list-style-type: none"> • Isso cabe uma reformulação geral, é preciso que as DCNEM e as Orientações Curriculares estejam de acordo com o currículo e o currículo de acordo com as horas aulas.
EP7 – J2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho as questões referentes a cidadania, a questão da formação do aluno (...).
EP8 – K2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) para mim isso é muito contraditório (...).
EP9 – L2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) as Diretrizes podem ajudar no sentido de nos mostrar exemplos de como se trabalhar as temáticas os conteúdos, mas cabe ao professor decidir junto a escola o planejamento do currículo e de suas aulas de acordo com as Orientações Curriculares visando as necessidades dos alunos (...).

Diretamente relacionado aos aspectos imprescindíveis das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares verifica-se que em cinco traços caracterizadores os entrevistados procuravam afirmar “que as Diretrizes podem ajudar no sentido de nos mostrar exemplos de como se trabalhar as temáticas os conteúdos”, confirmando, assim, os aspectos imprescindíveis enquanto documento orientador do ensino. Afirmavam também os entrevistados que, neste processo de operacionalização dos documentos “está faltando um pouco de indicações práticas”, e que os mesmos “objetivam contemplar as necessidades contextuais, mas quando se leva para a prática na sala de aula isso não acontece”, isto porque, “é preciso que (...) estejam de acordo com o currículo e o currículo de acordo com as horas aulas” o que, se isso não acontece, acaba por se tornar “muito contraditório”.

Deste modo, também foi possível observar que em uma das entrevistas ficou claro que as Diretrizes e as Orientações Curriculares precisam ser analisadas na escola e que delas sejam extraídas as noções para a operacionalização dos conteúdos programáticos, e as temáticas indicadas, desde que o professor ao planejar as suas aulas

tenha a consciência do seu papel enquanto o “orientador na formação da opinião dos alunos e não um exemplo tendencioso a seguir, ou seja, é necessário que o professor esteja preparado para ministrar as suas aulas mostrando as diversas faces do conhecimento”. No decorrer da análise pode-se observar que, três entrevistados não tiveram as suas opiniões expressas na análise deste item, devido os mesmos não terem conhecimento das DCNEM, trabalhar pouco com as Orientações Curriculares, e ainda, terem contato superficiais com as Orientações Curriculares.

Verifica-se pelo conteúdo destes indicadores, que estes entrevistados tiveram a possibilidade de ter a percepção das orientações teóricas e práticas das Diretrizes e das Orientações Curriculares, a partir de suas vivências no contexto educativo.

Digamos pois, que os professores do Ensino Médio têm a possibilidade de interpretar, atribuir significados e decidir em função de diversas variáveis em jogo no ato educativo, o trabalho aliado as Diretrizes e Orientações Curriculares. Isto comparado ao que é visto teoricamente na Universidade e ao que é supostamente trabalhado na escola.

Não será, portanto, de estranhar, as afirmações que a este propósito fizeram no decorrer das entrevistas: “As linhas traçadas são importantíssimas porque vem dar esse suporte teórico para o professor”, “objetivam contemplar as necessidades contextuais, mas quando se leva para a prática na sala de aula isso não acontece”, “as Diretrizes podem ajudar no sentido de nos mostrar exemplos de como se trabalhar as temáticas os conteúdos, mas cabe ao professor decidir junto a escola o planejamento do currículo e de suas aulas de acordo com as Orientações Curriculares visando as necessidade dos alunos”.

No que toca ao que é visto teoricamente na Universidade e ao que é supostamente trabalhado na escola, tivemos a oportunidade de identificar opiniões expressas nas subcategorias “Significado” e “Importância atribuída”, como segue:

1) *“Bom eu vejo que o problema das DCNEM e das Orientações Curriculares começa na faculdade eu vim tomar conhecimento delas no curso de filosofia (...) no último semestre do curso que era licenciatura.*

Então eu acho que um dos grandes problemas que vai se repercutir no currículo consequentemente no Ensino Médio brasileiro é a má formação nos cursos de licenciatura da Universidade pública pelo menos que é a minha realidade eu acho que existe um abismo gigantesco entre o que é trabalhado dentro da universidade e o Ensino Médio brasileiro” (EP6 – I).

2) *“Uma coisa eu percebi muito quando eu comecei a trabalhar nas escolas do estado é que essas Diretrizes não são seguidas à risca é como se você vivesse na faculdade num mundo que é totalmente alheio ao que você tem na sala de aula. Geralmente essas Diretrizes elas acabam nem sendo utilizadas no ensino e quando a gente que recém saiu da faculdade chega para trabalhar nessas escolas a gente é visto como sonhador, que quer mudar o mundo, como louco as vezes porque é uma coisa que não funciona” (EP8 – K1).*

Julgamos que estas afirmações traduz o sentimento de pessoas que tinham consciência de que ainda falta uma “reformulação geral” pelo que é tido como “contraditório”, pois “para o governo para a prefeitura para esses órgãos o que importa são as aprovações para dizer: olha nós estamos trabalhando com as escolas os mesmos estão sendo aprovados no ENEM” sem que haja a preocupação com a “base inicial que é a formação básica do aluno, então você não está interessado se ele está aprendendo está interessado se ele é capaz de conseguir um bom resultado nessas avaliações”.

Os depoimentos acima constata o motivo pelo qual não há “uma priorização em se trabalhar com essas orientações”.

Na verdade, interpretamos estas marcas como algo negativo, principalmente, porque a LDBEM em seu Artigo 4º estabelece que “as unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos” considerando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

No geral, a análise interpretativa dos dados sistematizados no quadro 13, acerca dos aspectos imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares indicam a dicotomia entre a teoria e a prática no processo educativo dos alunos do Ensino Médio. Fato que, segundo Mainardes (2006), ocorre mediante aos “textos políticos”, e que portanto,

representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (p.52)

Neste contexto, importa conhecer até que ponto as Diretrizes e as Orientações Curriculares estão sendo executadas na escola, e para isto passaremos a analisar em seguida a “O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares”.

- **O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares**

Diz-nos Zabala (1998, p.33), “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a [por que ensinamos] e [como se aprende]. Essa intenção ou essa elaboração interna pode ser revelado pelo discurso e pela prática pedagógica”. Torna-se, portanto, necessário que, no decorrer do trabalho educativo, que se propicie aos professores reuniões de estudo, planejamento, e avaliação do trabalho educativo, ações e reflexão, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A quarta subcategoria propicia as informações referentes ao desenvolvimento do “trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares”, que supostamente os professores desenvolvem, centremo-nos na tabela 17.

Tabela 17 – O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A3	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Não são todos os professores que seguem as DCNEM e as Orientações Curriculares (...).
ECE1 – B3	<ul style="list-style-type: none"> • (...) A coordenação e os PCAS que são os coordenadores de área a gente sempre procura estimular o grupo nesse sentido da preocupação não só com as DCNEM mas com as Orientações Curriculares porque as Orientações visam o ENEM (...).
ECE2 – C3	<ul style="list-style-type: none"> • Através do livro didático. É a crítica que eu faço. Ainda tem alguns colegas que são considerados pilotos do livro didático (...).
EP1 – D3	<ul style="list-style-type: none"> • Se a gente tivesse uma carga horaria maior se houvesse mais disponibilidade de tempo sim (...)
EP2 – E3	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares).
EP3 – F3	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não fico utilizando as orientações de forma constante (...).
EP4 – G3	<ul style="list-style-type: none"> • (...) as DCNEM e as Orientações Curriculares orientam, e quando chega o livro didático eles acabam contemplando conteúdos de forma sucinta (...).
EP5 – H3	<ul style="list-style-type: none"> • Na verdade trabalhar com esses documentos é importante. Acontece que nem todas as disciplinas conseguem encaixar as temáticas que abordam a cidadania (...).
EP6 – I3	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Eu tento fazer um planejamento dentro das Orientações Curriculares mas tenho conhecimento que muitos professores eles não têm esse conhecimento (...).
EP7 – J3	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que nos conteúdos tem coisas que tem que se rever, não saberia te dizer agora o que realmente. Acho que precisa de dar importância, reformular, acrescentar devido as constantes mudanças na nossa realidade.
EP8 – K3	<ul style="list-style-type: none"> • (...) as Diretrizes são muito contraditórias e que por isto fica muito complicado trabalhar com elas no Ensino Médio (...).
EP9 – L3	<ul style="list-style-type: none"> • (...) as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático (...).

O quadro precedente torna claro que, de acordo com as declarações dos entrevistados, este trabalho educativo terá sido identificado, em sua maioria, por traços caracterizadores que representam a opinião desfavorável a prática das DCNEM e das Orientações Curriculares, obviamente delimitada por várias condicionantes de um processo educativo, em que “a prática precisa deixar de ser um simples ativismo, para dar-lhe significado e corrigir possíveis desvios” (Maccariello, 2006, p.41).

As entrevistas afirmaram, a este respeito, o seguinte: “Não são todos os professores que seguem as DCNEM e as Orientações Curriculares”, “Ainda tem alguns

colegas que são considerados pilotos do livro didático”, “Se a gente tivesse uma carga horária maior se houvesse mais disponibilidade de tempo sim”, “Eu não fico utilizando as orientações de forma constante”, “as DCNEM e as Orientações Curriculares orientam, e quando chega o livro didático eles acabam contemplando conteúdos de forma sucinta”, “Acontece que nem todas as disciplinas conseguem encaixar as temáticas que abordam a cidadania”, “Eu tento fazer um planejamento dentro das Orientações Curriculares mas tenho conhecimento que muitos professores eles não têm esse conhecimento”, “Acho que nos conteúdos tem coisas que tem que se rever, não saberia te dizer agora o que realmente”, “as Diretrizes são muito contraditórias e que por isto fica muito complicado trabalhar com elas no Ensino Médio” e “as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático”.

Trata-se de afirmações que deixam entrever um trabalho educativo contrários as normatizações e muito próximo a desorganização das ações pedagógicas, assentes em práticas, por vezes, desarticuladas e individualizadas.

A esse respeito, tivemos a oportunidade de identificar opiniões expressas como segue:

1) *“Nós temos o nosso PPP que aliás ele está assim um pouco defasado porque quando eu assumi a gestão aqui em julho do ano passado esse PPP já existia aqui na escola, e nós não tivemos, digamos assim, um tempo para pararmos e reconstruirmos junto com eles quais são, assim, as propostas que nós queremos realmente trabalhar, e nós estamos seguindo este mesmo PPP, mas muitos professores em si eles não têm conhecimento não conhecem esse PPP que tem na escola” (EG – A3).*

2) *“A escola está se disponibilizando ao final de dezembro de 2014 e início do próximo ano fazer todo um estudo a respeito disso em particular. Não é desculpa, mas acaba sendo uma desculpa, é que o corre-corre é tão grande, o cotidiano da escola traz tanto problema que até o pedagógico é tanta confusão de trabalho na escola, pra você ter uma ideia as reuniões daqui a gente tem feito ao longo de 1 ano de gestão que nós estamos fazendo agora, nós tivemos duas reuniões pedagógicas sistemáticas uma que seria a semana pedagógica mas devido o governo antecipar o nosso calendário letivo devido a copa do mundo nós tivemos apenas um dia para seria o que os professores chegaram aqui para tomarem informações do que aconteceria no outro dia que seria o primeiro dia de aula e fazer um Conselho de classe, quer dizer não pra fazer nada praticamente porque na semana pedagógica*

que a gente chama de jornada pedagógica nessa jornada é que a gente faz todo o levantamento das informações, inovações a serem realizadas e o planejamento para o longo do semestre” (ECE 2 – C3).

3) *“Eu tento fazer um planejamento dentro das Orientações Curriculares mas tenho conhecimento que muitos professores eles não têm esse conhecimento digo porque eu já fui coordenador aqui na escola” (EP6 – I3).*

4) *“Na minha disciplina eu tento trabalhar os conteúdos programáticos com as estratégias que eu entendo que pode se adequar ao planejamento. Ocorre que, as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático e os professores são orientados a trabalhar com eles” (EP9 – L3).*

Contudo, o senso de responsabilidade de alguns entrevistados acerca do trabalho educativo, leva a um olhar mais atencioso a prática pedagógica e aos alunos. Traços caracterizadores como: “Hoje você está em 2014 você tem o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio que é uma ação do Governo Federal articulado com as Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais com as escolas de Ensino Médio e a discrepância é gigante, você vê que não é só o problema do currículo da escola que está em questão, é a viabilização das práticas, a destinação das verbas, a formação de professores, o ambiente de trabalho”, e “a coordenação e os PCAS que são os coordenadores de área a gente sempre procura estimular o grupo nesse sentido da preocupação não só com as DCNEM mas com as Orientações Curriculares porque as Orientações visam o ENEM, e o ENEM acaba sendo o nosso foco, uma vez que nós somos escola pública e existem “enes” políticas públicas que fazem do ENEM uma porta de entrada para o nível superior ou técnica. Então existe essa preocupação”.

Daí considerarmos que a “liberdade” dada aos professores para realizarem o trabalho educativo será condicionada a múltiplos fatores. Não surpreende, portanto, as afirmações: “as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático e os professores são orientados a trabalhar com eles”, e “Então a gente tem que seguir o plano de curso que é aquela matriz tem que seguir até porque, a Secretaria de educação

praticamente obriga faz uma cobrança forte pra que as provas sejam unificadas. Então mesmo que cada professor tenha o seu estilo de dar aula a gente tem que está seguindo o mesmo conteúdo, num mesmo tempo”.

Tal situação é compreensível pelo fato que se os professores não tiveram na escola a oportunidade de discutir o currículo e as estratégias de ensino, assim, acabam utilizando o livro como orientador. Este fator, ao nosso entendimento, pode gerar sérios prejuízos para a aprendizagem do aluno.

Por outro lado, o fato de serem “obrigados” a “seguir com os conteúdos num mesmo tempo” em relação aos outros professores da mesma disciplina, torna-se uma alternativa que a Secretaria de Educação encontrou para fazer com que os professores não deixem de trabalhar determinados conteúdos programáticos. Tal preocupação está interligada ao que um dos entrevistados afirma: “e os nossos professores no 1º ano trabalham um livro chamado primeiro aprender e esse primeiro aprender ele não traz conteúdos traz mais textos de embasamento do conteúdo ai tem professor que se limita trabalhar o primeiro aprender e esquece o livro didático, e também não tem condições da gente pegar um livro feito lá no sul do país distribuído para o Brasil todo e chegar aqui no Ceará e achar que a gente vai acompanhar todo aquele conteúdo com duas horas aulas não são horas de relógio são 50 minutos onde o professor leva 10 minutos para chegar na sala de aula, ainda pega mais 10 minutos para fazer uma chamada, com todos aqueles aparatos tecnológicos que tem por ai, ainda tem professor que infelizmente ainda vai se preocupar se o aluno trouxe o livro e outros que ainda vem querer copiar resumo no quadro, quando vê o tempo foi embora”.

Na sequência da análise que temos vindo a fazer, uma questão se levanta: terão a gestora, os coordenadores escolares, e os professores, interesse em obter um conhecimento mais aprofundado para decidirem sobre a operacionalização às DCNEM e as Orientações Curriculares? Na procura de respostas centremo-nos no ponto que segue:

6.5.2 Concepção, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A segunda categoria que emergiu da análise de conteúdo do corpus de informação das entrevistas à gestora, aos dois coordenadores escolares, e aos nove professores diz respeito ao II bloco de questionamento que se refere a “Concepção, estruturação, execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio”.

Nesta categoria foi possível definir cinco questionamentos referentes as subcategorias: “Conhecimento atribuído”, “Dúvidas e dificuldades sentidas”, “Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades”, “Recursos e experiências acumuladas” e “A prática em relação aos temas transversais” que passamos a analisar interpretativamente, uma a uma, orientados pelo II bloco de questionamento abaixo.

Tabela 18 – II Bloco de questionamento das entrevistas semiestruturadas

CATEGORIA/SUBCATEGORIA	EG	ECE 1	ECE2	EP								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Concepção/estruturação/execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio												
2.1 Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
2.2 Quais as Dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	L1
2.3 Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2	J2	K2	L2
2.4 Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	K3	L3
2.5 Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4	J4	K4	L4

Legenda / Respostas

EG	Entrevista Gestora
EG –A, A1, A2, A3, A4	Dados Entrevista Gestora
ECE1	Entrevista Coordenador Escolar
B, B1, B2, B3, B4	Dados Entrevista Coordenador Escolar
ECE2	Entrevista Coordenador Escolar
C, C1, C2, C3, C4	Dados Entrevista Coordenador Escolar
EP1	Entrevista Professor da disciplina Matemática
D, D1, D2, D3, D4	Dados Entrevista Professor da disciplina Matemática
EP2	Entrevista Professor da disciplina Física
E, E1, E2, E3, E4	Dados Entrevista Professor da disciplina Física
EP3	Entrevista Professor da disciplina Biologia
F, F1, F2, F3, F4	Dados Entrevista Professor da disciplina Biologia
EP4	Entrevista Professora da disciplina Química
G, G1, G2, G3, G4	Dados Entrevista Professora da disciplina Química
EP5	Entrevista Professor da disciplina Português
H, H1, H2, H3, H4	Dados Entrevista Professor da disciplina Português
EP6	Entrevista Professor da disciplina Filosofia
I, I1, I2, I3, I4	Dados Entrevista Professor da disciplina Filosofia
EP7	Entrevista com a Professora da disciplina Sociologia
J, J1, J2, J3, J4	Dados Entrevista Professora da disciplina Sociologia
EP8	Entrevista Professora da disciplina Geografia
K, K1, K2, K3, K4	Dados Entrevista Professora da disciplina Geografia
EP9	Entrevista Professora da disciplina História
L, L1, L2, L3, L4	Dados Entrevista Professora da disciplina História

• **Conhecimento atribuído**

As informações referentes a primeira subcategoria “Conhecimento atribuído” acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, encontram-se sistematizados na tabela 19, que se segue.

Tabela 19 – O conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento eu tenho (...) agora nem todos os professores tem esse conhecimento, existe uma resistência muito grande, deles não quererem seguir as DCNEM e as Orientações Curriculares (...).
ECE1 – B	<ul style="list-style-type: none"> • Todos nós devemos ter, porque em algum momento em determinada cadeira acadêmica foi visto em uma disciplina (...), mas aquilo que nós vemos muitas vezes é que muitos professores se conhecem não demonstram e não têm essa preocupação curricular (...).
ECE2 – C	<ul style="list-style-type: none"> • Como eu falei anteriormente nós ainda vamos fazer um estudo sobre esses documentos. Agora a execução eu vejo assim: Tem condições dos temas transversais serem trabalhados em sala de aula para ajudar na formação mas infelizmente nem todos os professores trabalham (...).
EP1 – D	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído).
EP2 – E	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído).

EP3 – F	<ul style="list-style-type: none">• Ver resposta no anexo (2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído).
EP4 – G	<ul style="list-style-type: none">• Eu acredito que esses documentos que regem a educação do Ensino Médio tem a parte teórica importante (...) Entretanto, quando você vai ver em relação ao ENEM você vê que falta alguns conteúdos (...).
EP5 – H	<ul style="list-style-type: none">• Eu acho importante trabalhar com as DCNEM, mas é importante que o professor faça uma avaliação do que é possível encaixar em termos de conteúdos e temáticas que seja necessário para a formação dos alunos.
EP6 – I	<ul style="list-style-type: none">• (...) A carga horária é mínima (...) As DCNEM são tão amplas mas tão amplas que são vagas (...) Não existe um órgão regulador (...) nós nos sentimos meio órfãos (...).
EP7 – J	<ul style="list-style-type: none">• É interessante, mas eu particularmente acho que tem que contemplar mais as necessidades dos alunos (...).
EP8 – K	<ul style="list-style-type: none">• (...) se essas Diretrizes direcionassem o ensino aprendizagem nós teríamos um ensino muito mais produtivo.
EP9 – L	<ul style="list-style-type: none">• (...) as Diretrizes são importantes e poderiam exercer um papel fundamental na execução do processo ensino aprendizagem, ocorre que a própria escola não orienta os professores para a sua utilização (...).

Os traços caracterizadores acerca da Concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares, destacam 4 afirmações de que “É importante/interessante” a execução dessas normativas no processo ensino aprendizagem, seguido de vários pontos críticos, tais como:

- a) Em relação ao ENEM você vê que falta alguns conteúdos;
- b) As DCNEM são tão amplas mas tão amplas que são vagas;
- c) Tem que contemplar mais as necessidades dos alunos;
- d) A própria escola não orienta os professores para a sua utilização.

No que tem a ver com o conhecimento teórico e prático das DCNEM e das Orientações Curriculares identificamos em quatro traços caracterizadores as afirmações de que “nem todos os professores tem esse conhecimento, existe uma resistência muito grande, deles não querem seguir as DCNEM e as Orientações Curriculares”, “mas aquilo que nós vemos muitas vezes é que muitos professores se conhecem não demonstram e não têm essa preocupação curricular”, “Tem condições dos temas

transversais serem trabalhados em sala de aula para ajudar na formação mas infelizmente nem todos os professores trabalham”, e “é importante que o professor faça uma avaliação do que é possível encaixar em termos de conteúdos e temáticas que seja necessário para a formação dos alunos”.

Em resposta ao questionamento realizado ao final do item anterior, pode-se constatar que, dos entrevistados acima, apenas o ECE2 – C declarou a preocupação “fazer um estudo sobre esses documentos”.

Tal como em outras subcategorias pode-se constatar que, três entrevistados não tiveram as suas opiniões expressas na análise deste item, devido à falta de conhecimento da estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares.

- **Dúvidas e dificuldades sentidas**

As dúvidas e dificuldades mais sentidas neste processo foram diversas e com várias dimensões, como o quadro 18 ilustra: a utilização do livro didático, o aluno que reclama do professor que não cumpriu com o conteúdo programático, a indisciplina, a falta de harmonia da prática pedagógica com as normatizações, os problemas com a seleção dos conteúdos, a falta de envolvimento da família dos alunos com a escola, e a deficiência de aprendizagem dos alunos desde as séries iniciais, pois, de acordo com os entrevistados, a estrutura curricular tinha que se “adaptar as necessidades dos alunos”, mas para isto a escola deveria “ter uma estrutura melhor e uma política de ensino que atendesse essas necessidades, talvez assim, esses alunos tivessem um interesse maior, visto que, muitos desses alunos são trabalhadores”, apontava uma das entrevistadas.

Tabela 20 – Dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) o professor escolhe um livro didático (...) ai ele acaba seguindo só esse livro o ano todo (...) e eu acho que essa forma de trabalhar é muito precária (...) ao invés de ele abrir possibilidades para pesquisas, levar outros livros fazer outro tipo de aula, trabalhar com as DCNEM (...).
ECE1 – B1	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre uma situação inversa, ocorre é a queixa do aluno que estuda mais e que tem um nível melhor que não se sacia só com o que é dado em sala de aula, ele aproveita cada momento de aula mesmo, aquele aluno mais crítico ele chega para reclamar do professor que não cumpriu o plano de aula (...).
ECE2 – C1	<ul style="list-style-type: none"> • Quando os professores nos procuram e a mim em particular, é mais questão de indisciplina (...) Infelizmente nós não estamos tendo condições de pensar e muito menos de executar por conta dessa coisa do dia a dia e a indisciplina que é muito grande.
EP1 – D1	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as disciplinas têm dificuldades de adaptar as normatizações para a prática na sala de aula. Acho que deveria se adaptar as necessidades dos alunos.
EP2 – E1	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades estão na seleção dos conteúdos. É importante que se trabalhe conteúdos que seja importante para a formação profissional e formação para a cidadania (...).
EP3 – F1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu diria que em relação as Orientações Curriculares se deveria fazer uma adequação devido a carga horaria das disciplinas que são mínimas para trabalhar com as temáticas propostas.
EP4 – G1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) por conta do uso do livro didático que não contempla todos os conteúdos, e no final o conteúdo que não é visto em sala de aula é cobrado no ENEM (...).
EP5 – H1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) tem conteúdo que é trabalhado em sala de aula que é muito objetivo que no ENEM não aparece, ele tem esses conteúdos mais objetivos como uma base e infelizmente essa base os nossos alunos não têm essa é uma das diferenças e dificuldades que a gente tem que compensar com revisões (...).
EP6 – I1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Eu não vejo hoje as escolas dando a formação do caráter, até porque essa função cabe a família e a escola cabe a instrumentalização de mediação do conflito e a reflexão.
EP7 – J1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a gente sempre tem que voltar um pouco, porque assim a questão é a base a gente está no Ensino Médio. Então o que eles deveriam ter de conhecimento acumulado eles não têm um conhecimento linear (...).
EP8 – K1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Então as dificuldades maiores está na família. Agora se a escola tivesse uma estrutura curricular melhor e uma política de ensino que atendesse essas necessidades, talvez assim, esses alunos tivessem um interesse maior, visto que, muitos desses alunos são trabalhadores.
EP9 – L1	<ul style="list-style-type: none"> • (...) O aluno de hoje tem uma dificuldade muito grande em escrever, ler, interpretar não consegue fazer uma transcrição. Isso porque ele não teve uma boa preparação a base para entrar no Ensino Médio e chega com muitas deficiências ai a gente tem um programa a ser cumprido e que fica muito complicado ter que parar fazer revisão (...).

Como se pode verificar os traços caracterizadores apontam que mesmo o Ensino Médio contando com as normatizações que orientam o processo educacional através da definição da Diretrizes Curriculares, as mesmas constituem uma dificuldade para uma parte dos professores que acabam se apropriando do livro didático para desenvolverem as suas aulas.

Consideramos que, tais dificuldades se relacionam por um lado com a falta organização no planejamento efetivo das atividade pedagógicas da escola. Por outro lado, com a inexistência de um Projeto Político Pedagógico construído e atualizado periodicamente pela gestão, coordenadores e docentes da escola, pois tal Projeto é essencial e prioritário para o desenvolvimento educacional.

Preocupou-nos a declaração de um dos entrevistados ao apontar que devido ao sério problema de indisciplina da escola, a coordenação escolar não pode avançar nas ações pedagógicas. Outro ponto crítico e negativo da escola são os ligados a carga horaria mínima definidas para o cumprimento do currículo e as temáticas propostas pelas Orientações Curriculares.

Na análise percebemos “Aquele aluno mais crítico” que “chega para reclamar do professor que não cumpriu o plano de aula” constituiu também uma dificuldade, como, a propósito, afirma o entrevistado EC1 – B1: “Ocorre uma situação inversa, ocorre é a queixa do aluno que estuda mais e que tem um nível melhor que não se sacia só com o que é dado em sala de aula, ele aproveita cada momento de aula mesmo (...)”.

Nesse sentido, o mesmo entrevistado declarou que a escola está trabalhando com a avaliação unificada com o objetivo “de padronizar o currículo da escola e a oportunidade para todos terem acesso ao mesmo conhecimento. Agora se você vê que a turma precisa ser avaliada de forma diversificada, você tem essa liberdade você pode utilizar outros métodos de avaliação que componham a nota curricular”. Consideramos que tal decisão foi oportuna para solucionar as problemáticas relacionadas a seleção, aplicação e avaliação dos conteúdos programáticos. Outro ponto que consideramos interessante foi a declaração de uns dos entrevistados a respeito da necessidade de uma estrutura curricular melhor e uma política de ensino que atenda às necessidades dos alunos. Tal posicionamento prende-se ao fato de que “O aluno de hoje tem uma dificuldade muito grande em escrever, ler, interpretar não consegue fazer uma

transcrição. Isso porque ele não teve uma boa preparação a base para entrar no Ensino Médio e chega com muitas deficiências ai a gente tem um programa a ser cumprido e que fica muito complicado ter que parar fazer revisão”.

Ao final desse ponto concluímos que todos os entrevistados possuem dificuldades em trabalhar o currículo do Ensino Médio aliado as normatizações, o que terá levado os mesmos a apontar as diversas dificuldades identificadas em todos os traços caracterizadores do quadro acima.

- **Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades**

Vejam, em seguida a tabela 21, como os entrevistados deste estudo esclarecem a ultrapassagem das dúvidas e dificuldades sentidas neste âmbito.

Tabela 21 – Esclarecimentos ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A2	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades são partilhadas e tiradas entre os professores com a presença do coordenador de área (...).
ECE1 – B2	<ul style="list-style-type: none"> • Uma das maiores dificuldades encontradas está na aplicação e avaliação do conteúdo programático. E como expliquei anteriormente, a solução que nós encontramos para solucionar esse problema foi a avaliação unificada.
ECE2 – C2	<ul style="list-style-type: none"> • Nós começamos a fazer o horário convergente, e nessas reuniões os professores têm a oportunidade de partilhar as dificuldades as experiências exitosas, de ver o que os colegas estão fazendo de ver como os conteúdos dentro da mesma série, se eles estão sendo trabalhados até com professores diferentes (...).
EP1 – D2	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente são nas reuniões de coordenação de área (...).
EP2 – E2	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente ocorre as reuniões área e nesses encontros nós procuramos partilhar as dificuldades e ideias a serem trabalhadas, principalmente no que se relaciona a seleção e aplicação dos conteúdos programáticos. Eu tento associar os conteúdos a vivência prática dos alunos e as temáticas referentes a cidadania.
EP3 – F2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) eu diria que os esclarecimentos acontecem nos momentos de discussões de coordenação e da troca e informações entre os colegas de área (...).
EP4 – G2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu busco partilhar as dificuldades e experiências com os demais colegas professores pois nessas conversas sempre conseguimos encontrar alternativas para as problemáticas em sala de aula.
EP5 – H2	<ul style="list-style-type: none"> • Nós temos a oportunidade de partilhar as dificuldades e esclarecer as dúvidas nas reuniões dos grupos de professores por área (...).
EP6 – I2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Então, são situações como estas que precisam serem discutidas e definidas dentro da escola principalmente por causa das posturas éticas que os professores precisam ter cuidado em adotar (...).

EP7 – J2	<ul style="list-style-type: none">• (...) em relação a minha prática em sala de aula eu procuro discutir e esclarecer as dúvidas nas reuniões de área.
EP8 – K2	<ul style="list-style-type: none">• Assim, a única oportunidade que nós temos para discutir e esclarecer dúvidas são nas reuniões de área.
EP9 – L2	<ul style="list-style-type: none">• (...) faço meu planejamento baseado nas Orientações Curriculares, aproveito o que pode ser trabalhado, acrescento outras estratégias de ensino e excluo o que não se adequa. Apesar desses cuidados acredito que seria interessante que isto ocorresse com os demais colegas professores nas reuniões de área.

O quadro mostra que as dúvidas e dificuldades são retiradas de um modo geral nas reuniões de coordenação de área. Assim, com duas ressalvas, dois entrevistados confessaram que determinadas situações “precisam serem discutidas e definidas dentro da escola principalmente por causa das posturas éticas que os professores precisam ter cuidado em adotar”, e que seu “planejamento é baseado nas Orientações Curriculares, aproveito o que pode ser trabalhado, acrescento outras estratégias de ensino e excluo o que não se adequa. Apesar desses cuidados acredito que seria interessante que isto ocorresse com os demais colegas professores nas reuniões de área”. Tal fato revela que as reuniões de área podem ser aprimoradas com a inclusão de assuntos que cabem a discussão e a decisão conjunta dos professores sobre o trabalho educativo. Outra revelação importante para solucionar as “dificuldade encontradas está na aplicação e avaliação do conteúdo programático (...) foi a avaliação unificada” e o “horário convergente”. Em relação a esta última declaração o entrevistado afirma que, “nessas reuniões os professores têm a oportunidade de partilhar as dificuldades as experiências exitosas, de ver o que os colegas estão fazendo de ver como os conteúdos dentro da mesma série, se eles estão sendo trabalhados até com professores diferentes”. A esse respeito destacamos que o conhecimento pedagógico é um conceito base, trata de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações (Garcia, 1999). Isto significa dizer que, o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado implica “em trocas cognitivas e socioculturais entre os docentes e os ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender (Bolzan, 2014).

• **Recursos e experiências acumuladas**

Os discursos dos entrevistados permitem-nos constatar que são várias as opiniões a respeito de como os mesmos aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como podemos identificar na tabela 22 a seguir.

Tabela 22 – Recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A3	• (...) discussões diárias com os alunos, nas avaliações aplicadas, no material produzido e utilizado entre outros.
ECE1 – B3	• (...) O programa Ensino Médio Inovador visa o trabalho com projetos, aulas de reforço, vários tipos de aulas artísticas que podem servir de recurso para o ensino que não está suprimindo a necessidade dos alunos em sala e aula, porém é uma experiência que deve ser aprimorada porque atualmente tem sido vista como um tapa buraco, uma política desorganizada financeiramente pelo governo.
ECE2 – C3	• (...) as Orientações podem nos mostrar os caminhos para melhorar o ensino e com o tempo serão experiências que poderão ser aplicadas com outros alunos e com outras turmas.
EP1 – D3	• Ver resposta no anexo (2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas).
EP2 – E3	• Ver resposta no anexo (2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas).
EP3 – F3	• Ver resposta no anexo (2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas).
EP4 – G3	• (...) a revisão de conteúdo, as atividades práticas de laboratórios, as pesquisas, os projetos de feira de ciências entre outros.
EP5 – H3	• Uma experiência interessante que foi feita no início deste ano nas turmas de 1º ano foi trazer ex-alunos da escola que tiveram boas notas no ENEM e estão na universidade para dar seu depoimento para os demais alunos (...).
EP6 – I3	• Eu procuro trabalhar sempre com os meus alunos a aplicação dos conteúdos programáticos associados a prática a vivência deles.
EP7 – J3	• (...) a gente discute esses temas indicados pelas Orientações Curriculares baseados na nas situações do cotidiano dos alunos por exemplo: as questões raciais, políticas, econômicas, religiosas e por ai vai.
EP8 – K3	• (...) não tenho muito o que acrescentar a respeito dos recursos e experiências acumuladas.
EP9 – L3	• Procuro aproveitar as experiências dos alunos o seu conhecimento prévio e ai vamos redefinindo conceitos, informações, opiniões. São estratégias como estas que as Orientações Curriculares nos ajudam.

De acordo com os entrevistados, as “experiências anteriores” e a “prática associada ao “conhecimento prévio dos alunos”, podem ser grandes aliados ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor. Na verdade, as DCNEM e as Orientações Curriculares ajudam a dar um norte um encaminhamento para essas “estratégias”.

Em relação ao “programa Ensino Médio Inovador” um dos entrevistados revelou que o referido programa na escola “visa o trabalho com projetos, aulas de reforço, vários tipos de aulas artísticas que podem servir de recurso para o ensino que não está suprimindo a necessidade dos alunos em sala e aula, porém é uma experiência que deve ser aprimorada porque atualmente tem sido vista como um tapa buraco, uma política desorganizada financeiramente pelo governo”. O que dificulta as tarefas a serem desenvolvidas, principalmente pela necessidade de um planejamento inicial para a realização das atividades e sua prestação de contas.

Tal como nos pontos iniciais, nesta subcategoria também não houve a opinião expressa de três entrevistados pelo mesmo motivo dos anteriores, ou seja, a falta de conhecimento profundo sobre as DCNEM e as Orientações Curriculares.

• **Da prática em relação aos temas transversais**

Dando continuidade à análise interpretativa dos dados que compõem a categoria referente a prática em relação aos temas transversais, desenvolvidos pelos professores entrevistados, centremo-nos agora nos traços caracterizadores apresentados no tabela 23.

Tabela 23 – Da prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) leve o aluno para fora da a sala de aula e leve o aluno a pensar, refletir e analisar, para que quando ele saia lá fora ele possa realizar assim esse papel de cidadão (...).
ECE1 – B4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Estes são trabalhados através de análises, discussões e reflexões em sala de aula, sempre tendo como referência a legislação, os noticiários, as questões políticas econômicas e sociais.

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

ECE2 – C4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu diria que hoje as disciplinas que mais trabalham com os temas transversais são a geografia, a história e a biologia e penso também que devido ao tempo os conteúdos ficam prejudicados caso o professor venha desenvolver essa prática em sala (...).
EP1 – D4	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais).
EP2 – E4	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais).
EP3 – F4	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo (2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais).
EP4 – G4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu procuro verificar quais as necessidades dos alunos e tento abordar durante as aulas determinados exemplos que possam leva-lo a compreender e refletir sobre o assunto.
EP5 – H4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Mas tentamos realizar a aplicação dos temas nos projetos que ocorrem em paralelo na escola.
EP6 – I4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a partir das estratégias como aulas dialogadas, filmes, textos, reportagens, artigos eu procuro trabalhar a visão reflexiva dos alunos.
EP7 – J4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) uso dinâmicas, filmes, textos, aula expositiva e dialogada (...).
EP8 – K4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Na verdade esses temas são complicados de se encaixar até mesmo por conta da carga horaria que é mínima para as disciplinas.
EP9 – L4	<ul style="list-style-type: none"> • Peço para que os alunos façam o trabalho de pesquisa, organizo textos, aulas discursivas, e utilizo estratégias como a passagem de filmes e reportagens, tento trabalhar os conteúdos fazendo referência as questões políticas, econômicas e sociais da sociedade.

As “estratégias como aulas dialogadas, filmes, textos, reportagens, artigos” aparece, neste quadro como o elemento constitutivo da prática pedagógica dos professores em relação aos temas transversais com destaque nas unidades de sentido dos traços caracterizadores, seguindo-se, a de opiniões de que os temas transversais “leve o aluno a pensar, refletir e analisar”. Estes “tendo como referência a legislação, os noticiários, as questões políticas econômicas e sociais”. Assuntos estes que, um dos entrevistados declarou ser trabalhados mais pelas disciplinas “geografia, história e biologia”. Destaca-se ainda que, como nas demais subcategorias anteriores três entrevistados a pergunta foi excluída devido à falta de conhecimento dos mesmos em relação as DCNEM e as Orientações Curriculares.

Poderemos, então, inferir que os professores entrevistados ao planejar suas aulas utilizando princípios veiculados pelas Orientações Curriculares estão dispostos a

aproveitar as estratégias que mais se adequam as finalidades educativas e enriquecer seu planejamento com outras fontes educativas.

6.5.3 Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A terceira categoria que emergiu da análise de conteúdo do corpus de informação das entrevistas à gestora, aos dois coordenadores escolares, e aos nove professores que, diz respeito ao III bloco de questionamento que se refere as “Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”.

Nesta categoria foi possível definir seis questionamentos referentes as subcategorias: “Conhecimento atribuído”, “Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar”, “Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio”, “Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio”, “Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio”, que passamos a analisar interpretativamente, uma a uma, orientados pelo III bloco de questionamento abaixo.

Tabela 24 – Quadro alfa numérico do protocolo das entrevistas

CATEGORIA/SUBCATEGORIA	EG	ECE1	ECE2	EP								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

3.1 Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas curriculares) e classificações externas (ENEM)?	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	I1	J1	K1	L1
3.2 Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2	H2	I2	J2	K2	L2
3.3 Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	I3	J3	K3	L3
3.4 Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4	H4	I4	J4	K4	L4
3.5 Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do ensino, como, a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?	A5	B5	C5	D5	E5	F5	G5	H5	I5	J5	K5	L5

Legenda / Respostas

EG	Entrevista Gestora
EG –A, A1, A2, A3, A4	Dados Entrevista Gestora
ECE1	Entrevista Coordenador Escolar
B, B1, B2, B3, B4	Dados Entrevista Coordenador Escolar
ECE2	Entrevista Coordenador Escolar
C, C1, C2, C3, C4	Dados Entrevista Coordenador Escolar
EP1	Entrevista Professor da disciplina Matemática
D, D1, D2, D3, D4	Dados Entrevista Professor da disciplina Matemática
EP2	Entrevista Professor da disciplina Física
E, E1, E2, E3, E4	Dados Entrevista Professor da disciplina Física
EP3	Entrevista Professor da disciplina Biologia
F, F1, F2, F3, F4	Dados Entrevista Professor da disciplina Biologia
EP4	Entrevista Professora da disciplina Química
G, G1, G2, G3, G4	Dados Entrevista Professora da disciplina Química
EP5	Entrevista Professor da disciplina Português
H, H1, H2, H3, H4	Dados Entrevista Professor da disciplina Português
EP6	Entrevista Professor da disciplina Filosofia
I, I1, I2, I3, I4	Dados Entrevista Professor da disciplina Filosofia
EP7	Entrevista com a Professora da disciplina Sociologia
J, J1, J2, J3, J4	Dados Entrevista Professora da disciplina Sociologia
EP8	Entrevista Professora da disciplina Geografia
K, K1, K2, K3, K4	Dados Entrevista Professora da disciplina Geografia
EP9	Entrevista Professora da disciplina História
L, L1, L2, L3, L4	Dados Entrevista Professora da disciplina História

• **Conhecimentos atribuído**

Na sequência da análise, interessa, agora, conhecer as percepções dos entrevistados acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Centremo-nos, para tal, na tabela 25.

Tabela 25 – Do conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas curriculares) e classificações externas (ENEM)

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A1	<ul style="list-style-type: none"> (...) Eu só sei que as notas são baixíssimas e não sei se ele teve o apoio dos professores (...).
ECE1 – B1	<ul style="list-style-type: none"> (...) eu tenho conhecimento sim que os alunos tem apresentado um índice muito baixo de aprendizagem e isso tem se refletido nas notas bimestrais, quanto a nota do ENEM eu não tinha esse conhecimento (...).
ECE2 – C1	<ul style="list-style-type: none"> Essa planilha mostra claramente que os nossos alunos não estão preparados para o ENEM e em relação as notas curriculares serem melhores que as notas do ENEM é porque na escola eles têm a facilidade de obter as notas através das diversas atividades (...).
EP1 – D1	<ul style="list-style-type: none"> (...) O ENEM trabalha uma coisa e a escola trabalha outra e isso acaba prejudicando o aluno e o trabalho do professor (...).
EP2 – E1	<ul style="list-style-type: none"> (...) São notas muito baixas resultantes dos conteúdos que precisam serem revistos, das práticas pedagógicas inadequadas e da própria falta de responsabilidade do aluno em levar mais a sério a sua formação pelo fato da própria escola facilitar muito esse processo de formação.
EP3 – F1	<ul style="list-style-type: none"> Na realidade a escola não está preparando o aluno essa planilha é uma prova cabal que o aluno não está sendo preparado para o ENEM (...) Aqui na escola os alunos têm muita facilidade tem muitas chances para passar com atividade paralela, o conselho de classe faz uma adequação e isso explica ele ter nota curricular boa e cair no ENEM.
EP4 – G1	<ul style="list-style-type: none"> Bom eu vou falar de uma coisa que não é comum só aqui na escola mas na maioria das escolas públicas que é a história de mascarar as notas dos alunos infelizmente (...).
EP5 – H1	<ul style="list-style-type: none"> (...) O nosso objetivo não é especificamente só o ENEM (...).
EP6 – I1	<ul style="list-style-type: none"> Há um mascaramento da relação ensino aprendizagem (...).
EP7 – J1	<ul style="list-style-type: none"> A minha leitura é muito clara é que aqui na escola se agente fosse fazer essa média ai que você tem só a partir das notas curriculares por exemplo simplesmente seria parecida com a do ENEM ou até mais baixa (...).
EP8 – K1	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados dessa planilha vem só confirmar os resultados negativos que a escola vem apresentando ao longo desses anos (...).

EP9 – L1	<ul style="list-style-type: none">• Essa planilha é o reflexo do modelo de ensino desenvolvido na escola, da interpretação do currículo, do planejamento pedagógico, das atividades educacionais dos alunos, e das avaliações aplicadas tanto na escola como as outras avaliações que a escola e os alunos se inscrevem (...).
----------	--

Os traços caracterizadores destacam que as notas curriculares da escola “são baixíssimas”, “um índice muito baixo de aprendizagem e isso tem se refletido nas notas bimestrais”, “são notas muito baixas”, e “resultados negativos” são “resultantes dos conteúdos que precisam serem revistos, das práticas pedagógicas inadequadas e da própria falta de responsabilidade do aluno em levar mais a sério a sua formação pelo fato da própria escola facilitar muito esse processo de formação”. Ouçamos, a este respeito, as vozes de três entrevistados a esse respeito:

1) *“Essa planilha mostra claramente que os nossos alunos não estão preparados para o ENEM e em relação as notas curriculares serem melhores que as notas do ENEM é porque na escola eles têm a facilidade de obter as notas através das diversas atividades” (ECE2 – C1).*

2) *“Na realidade a escola não está preparando o aluno essa planilha é uma prova cabal que o aluno não está sendo preparado para o ENEM (...) Aqui na escola os alunos têm muita facilidade tem muitas chances para passar com atividade paralela, o conselho de classe faz uma adequação e isso explica ele ter nota curricular boa e cair no ENEM” (EP3 – F1).*

3) *“Essa planilha é o reflexo do modelo de ensino desenvolvido na escola, da interpretação do currículo, do planejamento pedagógico, das atividades educacionais dos alunos, e das avaliações aplicadas tanto na escola como as outras avaliações que a escola e os alunos se inscrevem (...)” (EP9 – L1).*

Continuando a análise interpretativa do Quadro 22, acerca das percepções dos entrevistados sobre a caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM), foi possível encontrar dois problemas:

a) *“O ENEM trabalha uma coisa e a escola trabalha outra e isso acaba prejudicando o aluno e o trabalho do professor” (EP1 – D1).*

b) *“a história de mascarar as notas dos alunos infelizmente” (EP4 – G1);*

Nesse sentido, a um dos entrevistados especificar “O nosso objetivo não é especificamente só o ENEM”, ficou evidente que a escola além de tentar preparar o aluno para ingressar em outro nível de ensino tem a responsabilidade de também trabalhar com temas transversais que visam a formação do aluno enquanto cidadão, e isto implica, como antes aludido pelos entrevistados, na carga horaria das disciplinas, que se tornam insuficiente, nos conteúdos programáticos, que precisam ser revistos, e nas estratégias de aprendizagem que tornam-se inadequadas, tornando-se assim, agravantes principais nos resultados negativos apresentados pelos alunos tanto nas notas curriculares quanto nas notas do ENEM.

- **Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando**

A tabela 26 reúne o conjunto de traços caracterizadores que emergiram do discurso dos entrevistados a respeito deste tópico.

Tabela 26 – Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A2	<ul style="list-style-type: none"> • (...) as discrepâncias estão relacionadas no momento em que o aluno é avaliado, por exemplo no ENEM, que é aplicado em dois dias de avaliação, com conteúdos programáticos de todo o Ensino Médio e que por isto, muitos alunos não se saem bem e obtêm baixa pontuação (...) as conexões eu entendo assim, são as possibilidades que o aluno tem de obter conhecimentos a respeito da sua formação enquanto cidadão (...).
ECE1 – B2	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação as discrepâncias as diretrizes são muito abrangentes e por serem abrangentes acabam se tornando um problema na hora de avaliar o aluno (...) Eu percebo é que o aluno apresenta uma nota curricular maior devido as chances que são dadas a ele de ser aprovado.
ECE2 – C2	<ul style="list-style-type: none"> • As discrepâncias estão relacionadas com os conteúdos programáticos que precisam serem melhor selecionados, a carga horaria que é mínima para executá-los, e a avaliação que é cobrada de várias formas e quantas vezes forem necessárias até que o aluno consiga passar. As conexões são as possibilidades que o aluno tem de ter uma bom rendimento baseado na tematizações trabalhadas em sala de aula.
EP1 – D2	<ul style="list-style-type: none"> • Ver resposta no anexo 3.2 (Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando).

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

EP2 – E2	<ul style="list-style-type: none"> (...) vejo que as discrepâncias estão no momento em que são trabalhados os conteúdos programáticos (...) Não vejo conexões positivas, porque o aluno tem se saído muito mal nas notas curriculares (...).
EP3 – F2	<ul style="list-style-type: none"> As discrepâncias eu diria que estão especificamente no modo como os alunos são avaliados na escola e nas avaliações externas (...) as conexões não vejo positividade a não ser a possibilidade que o aluno tem de ampliar seus conhecimentos a partir das aulas dos projetos desenvolvidos na escola na tentativa de melhorar suas notas e conhecimentos.
EP4 – G2	<ul style="list-style-type: none"> (...) discrepâncias em relação ao rendimento escolar está na forma que o aluno é avaliado na escola (...) As conexões é a possibilidade do professor utilizar várias estratégias para avaliar seu aluno como na participação, interesse, curiosidade.
EP5 – H2	<ul style="list-style-type: none"> (...) uma das discrepâncias é que pelo fato das Orientações Curriculares visar a formação do aluno enquanto cidadão todo o planejamento curricular se volta para esse fim (...) As conexões das finalidades com o rendimento escolar estão associadas também a avaliação, em que o professor pode e tem a autonomia para avaliar o aluno em vários aspectos (...).
EP6 – I2	<ul style="list-style-type: none"> (...) eu vejo que as discrepâncias estão nas concepções e na aplicação dos conteúdos programáticos e as conexões estão na possibilidade de desenvolver no processo ensino aprendizagem não somente a instrumentalização do aluno, mas a conscientização dos mesmos através de uma boa formação política e não ideológica.
EP7 – J2	<ul style="list-style-type: none"> (...) as discrepâncias começam logo pela carga horaria que é insuficiente pra tratar de tantos conteúdos e temas relacionados aos problemas econômicos, sociais, e políticos, que fazem parte do cotidiano de nossos alunos, e ainda, são as possibilidades que são dadas ao aluno para que eles sejam avaliados de diversas formas até que consigam a nota de aprovação.
EP8 – K2	<ul style="list-style-type: none"> As discrepâncias estão no modo que o aluno é avaliado, na carga horaria insuficiente para a cumprir as finalidades curriculares. Não vejo as conexões dessas finalidades com o rendimento escolar.
EP9 – L2	<ul style="list-style-type: none"> (...) percebo que o bom ou o mal rendimento do aluno vai depender de vários fatores como as condições de trabalho do professor, a estrutura da escola, do planejamento escolar e até mesmo do envolvimento dos pais no acompanhamento dos estudos dos seus filhos na escola.

O indicador “As discrepâncias estão no modo que o aluno é avaliado” é o que apresenta a frequência mais elevada. Na verdade, tal indicação requeria dos entrevistados um conjunto de conhecimentos, atitudes e práticas, nomeadamente o saber selecionar os conteúdos programáticos as estratégias de ensino. Em relação ao modo como os alunos são avaliados, foi possível constatar que, apesar dos entrevistados revelarem em outras subcategorias que, a escola “já vem trabalhando com a avaliação unificada, e com provas simuladas”, existem questionamentos acerca das

“possibilidades que são dadas ao aluno para que eles sejam avaliados de diversas formas até que consigam a nota de aprovação”. Diferentemente do “ENEM que é aplicado em dois dias de avaliação, com conteúdos programáticos de todo o Ensino Médio, e que por isto, muitos alunos não se saem bem e obtêm baixa pontuação”. Como podemos contatar no seguinte relato “As discrepâncias eu diria que estão especificamente no modo como os alunos são avaliados na escola e nas avaliações externas”. Não será, pois de estranhar, que esta situação fosse sentida pelos entrevistados como uma das suas maiores preocupações.

Outro indicador apontado pelos entrevistados prende-se a “carga horaria que é insuficiente pra tratar de tantos conteúdos e temas relacionados aos problemas econômicos, sociais, e políticos”, e ainda “que o bom ou o mal rendimento do aluno vai depender de vários fatores como as condições de trabalho do professor, a estrutura da escola, do planejamento escolar e até mesmo do envolvimento dos pais no acompanhamento dos estudos dos seus filhos na escola”. Por outro lado, este aspecto deixa também entrever a percepção da importância de conhecer as necessidades educacionais dos alunos para assim promover outras situações de aprendizagem com o objetivo de “promover uma educação de qualidade para todos e todas, mais democrática, mais humana, capaz de ampliar as oportunidades de aprendizagem a partir do reconhecimento das diferenças e ritmos e estilos de aprendizagem” (Santa Catarina, 2006, p. 71).

Trata-se de processos complexos que requerem rigor, estrutura educacional, apoio do sistema de ensino, aspectos que, em nosso entender, resultam do planejamento, sintonia e compromisso educacional e que provavelmente, os atores do estudo ainda não tinham desenvolvido plenamente.

• **Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio**

Vejamos em seguida a tabela 28 a avaliação que os entrevistados fazem acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio.

Tabela 27 – Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A3	<ul style="list-style-type: none"> (...) no início do ano letivo sempre procuramos fazer uma reunião de avaliação mostrando os dados anteriores e estabelecer metas para o ano letivo, ocorre que nem sempre as coisas ocorrem como imaginamos, são notas baixíssimas e que precisam ser trabalhadas digo os conteúdos serem revistos mas isso vai depender muito do empenho do professor.
ECE1 – B3	<ul style="list-style-type: none"> (...) essas metas começam a serem traçadas a partir do governo federal através de vários programas, mas quando ocorre a implementação na escola as ações e prestação de contas se tornam bem difíceis de serem executadas (...) o rendimento escolar dos alunos que a cada ano nós percebemos o quanto tem caído.
ECE2 – C3	<ul style="list-style-type: none"> (...) este ano nós realmente não tivemos a oportunidade de sentarmos para planejar e definir as metas e ações, a escola tem trabalhado apagando incêndio, e quanto ao rendimento tem sido outro ponto que nós vamos precisar ter mais atenção porque como você mostrou aqui na planilha são dados reais da nossa situação, notas curriculares baixas, repetidas mas que ainda assim se destacam se comparadas a do ENEM, por que? Por conta do mascaramento que é feito para tentar ajudar o aluno com vários tipos de avaliação e interferência do Conselho de classe até que ele consiga a aprovação.
EP1 – D3	<ul style="list-style-type: none"> (...) os rendimentos conforme foi apresentado aqui na planilha são preocupantes e que precisam ser melhorados (...) Quanto as metas não tenho conhecimento aqui na escola do que foi planejado para esse ano letivo.
EP2 – E3	<ul style="list-style-type: none"> (...) as nota dos nossos alunos tem sido de muito baixas muitos não levam a sério os estudos e ainda por cima têm muitas facilidades para conseguir nota de aprovação (...) A respeito das metas eu penso que a escola precisa organizar esse planejamento (...).
EP3 – F3	<ul style="list-style-type: none"> (...) as notas da maior parte de nossos alunos tem sido muito baixas, isto tem a ver com vários fatores (...) o que caracteriza a falta de metas no referido nível de ensino.
EP4 – G3	<ul style="list-style-type: none"> (...) as notas são baixas e isto pode ser comprovado nesta planilha (...) neste ano nós não reunimos com a coordenação escolar e com a gestora da escola para definir esse planejamento (...).
EP5 – H3	<ul style="list-style-type: none"> (...) é importante reconhecermos que as notas curriculares de nossos alunos são baixas (...) Em relação as metas a escola implantou a avaliação unificada e os simulados como metas para melhorar a preparação do aluno para o ENEM.
EP6 – I3	<ul style="list-style-type: none"> (...) no geral as notas são baixas. No que tem a ver as metas eu não percebi esse cuidado aqui na escola (...).
EP7 – J3	<ul style="list-style-type: none"> São poucos os alunos que a gente percebe que tem interesse que leva os estudos a sério e que conseqüentemente conseguem tirar uma nota boa (...) falta a escola ter um melhor direcionamento para essas problemáticas, ou seja, traças objetivos, metas e avaliar as ações que vem desenvolvendo.
EP8 – K3	<ul style="list-style-type: none"> São várias as possibilidades dadas aos alunos durante o ano letivo além das provas, são trabalhos extra classe, projetos, semana cultural, e ainda assim a gente percebe que as notas curriculares muito ruim (...) essa é uma discussão que precisa ser realizada na escola.

EP9 – L3	<ul style="list-style-type: none">• Em relação aos rendimentos eu penso que os nossos alunos não tem se saído bem tanto nas notas curriculares quanto no ENEM (...) a escola precisa parar avaliar tudo isso junto os professores e coordenadores escolares e tentar traçar suas metas em busca da melhoria dessa situação.
----------	---

O quadro mostra que a percepção dos professores acerca da avaliação dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio foram constatadas graças a planilha de notas apresentadas no momento da entrevista. Assim no tocante aos rendimentos parte dos professores confessaram que tratava-se de “notas mascaradas”, ou seja a nota que o professor atribui ao aluno, mas que não condiz com o seu real conhecimento. Tal fato revela a insatisfação de praticamente todos os entrevistados como o modo que é alcançado essa nota e como é trabalhado o processo ensino aprendizagem dos alunos, que é marcado por pelas “muitas facilidades para conseguir nota de aprovação”. Ouçamos, a este respeito, as vozes de dois entrevistados:

1) *“(...) as notas da maior parte de nossos alunos tem sido muito baixas, isto tem a ver com vários fatores, desde a falta de interesse dos alunos até a prática do professor que muitas vezes deixa a desejar, a falta de uma boa estrutura, a avaliação que é aplicada através de várias atividades (...)”* (EP3 – F3).

2) *“São várias as possibilidades dadas aos alunos durante o ano letivo além das provas, são trabalhos extra classe, projetos, semana cultural, e ainda assim a gente percebe que as notas curriculares muito ruim (...) essa é uma discussão que precisa ser realizada na escola”* (EP8 – K3).

Tal fato revela que terá sido criado um clima de perspectiva, marcado pela opinião de que “a escola precisa organizar” o seu “planejamento”, ou seja, traças objetivos, metas e avaliar as ações que vem desenvolvendo”, “essa é uma discussão que precisa ser realizada na escola”, e “a escola precisa parar avaliar tudo isso junto os professores e coordenadores escolares e tentar traçar suas metas em busca da melhoria dessa situação”. Isto porque, “falta a escola ter um melhor direcionamento para essas problemáticas, ou seja, traças objetivos, metas e avaliar as ações que vem desenvolvendo”.

Esta é uma ação que consideramos de extrema importância, visto que revela o compromisso de todos os profissionais da escola com a qualidade processo educacional.

Tal como afirma (Oliveira, 2007, p.21) "planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir".

Vejam, pois, quais as percepções dos entrevistados acerca das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças para o Ensino Médio, sobre os quais passaremos a analisar no próximo ponto.

• Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

No que diz respeito perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças para o Ensino Médio, passemos à leitura e interpretação na tabela 28.

Tabela 28 – Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A4	<ul style="list-style-type: none"> (...) Como educadores precisamos sim de discussão e solução para os problemas do ensino (...) Então nós precisamos de mudança mas tem que começar pela escola pela organização, planejamento, mas eu também penso que seria interessante se respeitar a vontade dos alunos, ou seja, trabalhar com uma estrutura de ensino mais atraente para as necessidades e identificação dos alunos.
ECE1 – B4	<ul style="list-style-type: none"> (...) nós enquanto educadores precisamos de mudanças, desde que possamos realmente ver na prática os resultados positivos que elas podem alcançar.
ECE2 – C4	<ul style="list-style-type: none"> Os problemas eles existem e são muitos, mas eu vejo que a políticas que visam a educação desses problemas precisam serem melhor administradas (...).
EP1 – D4	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que seria importante se rever algumas situações problemáticas dentro da escola (...) eu não vejo políticas públicas que venham solucionar os problemas o que se vê são as reformas educacionais e especificamente a reformulação dos programas educacionais que até agora não obtivemos grandes resultados.
EP2 – E4	<ul style="list-style-type: none"> Bom as perspectivas geralmente são as de trazer e permanecer com o aluno na escola (...) Talvez fosse necessário se avaliar se realmente o atual modelo de ensino está sendo atraente para esse aluno.
EP3 – F4	<ul style="list-style-type: none"> (...) são muitas as expectativas que nós temos de fazer com que o ensino seja realmente de qualidade (...) essa é uma discussão que precisar avançar e que vai além dos muros da escola.

EP4 – G4	<ul style="list-style-type: none"> • Seria interessante que houvesse discussões e medidas que viesse melhorar a qualidade do ensino acredito que essa é uma das perspectivas mais discutidas nesses últimos anos (...) é necessário que o próprio sistema de ensino pare de mostrar que o ensino está bom, quando realmente os próprios dados mostram que não.
EP5 – H4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso que as políticas públicas estão aí e precisam ser efetivadas com mais responsabilidade tanto por parte do sistema quanto por parte da escola (...) mas vejo que além da prática e preciso que se avalie e isso não tem ocorrido.
EP6 – I4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) eu penso que é necessário insistirmos nessa questão na possibilidade de termos uma educação melhor e mudanças que realmente venham atender as necessidades dos alunos e dar melhores condições funcionamento do ensino.
EP7 – J4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os alunos tem dado este sinal constantemente de que o ensino precisa ser melhor (...) sou a favor de um ensino que venha mudar para melhor a educação nem que para isso mude a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, criar estratégias mais eficazes.
EP8 – K4	<ul style="list-style-type: none"> • (...) as perspectivas são as esperanças de ter uma educação de qualidade com melhores resultados (...) que não se crie alternativas superficiais para a solução de um problema tão maior que é falta de definição do ensino para quem e para quem ele está sendo aplicado.
EP9 – L4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho interessante a ideia de que o Ensino Médio possa ser reestruturado que possa dar a oportunidade de o aluno definir a sua área de ensino e ser preparado profissionalmente (...).

Um olhar atento sobre o quadro em análise mostra-nos que as perspectivas apresentadas destacam-se pelas ideias de mudanças e discussão que visasse “a qualidade do ensino”, a “estrutura de ensino mais atraente para as necessidades e identificação dos alunos”, onde os mesmos pudessem “definir a sua área de ensino e ser preparado profissionalmente”. No que toca as possibilidades para as referidas mudanças foi possível identificar em um dos relatos a possibilidade de mudar “a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, criar estratégias mais eficazes”. E para ilustrar a conjugação dos relatos apresentados diziam eles: “é necessário insistirmos nessa questão na possibilidade de termos uma educação melhor e mudanças que realmente venham atender as necessidades dos alunos e dar melhores condições funcionamento do ensino”. A possibilidade para essas mudanças encontramos-la imediatamente a seguir quando um dos entrevistados mencionou “é necessário que o próprio sistema de ensino pare de mostrar que o ensino está bom, quando realmente os próprios dados mostram que não”

Na verdade, verificamos que, para a efetivação dessas mudanças no Ensino Médio, os entrevistados pareciam preocupar-se com a “organização e planejamento” da escola, “respeitar a vontade dos alunos, ou seja, trabalhar com uma estrutura de ensino mais atraente para as necessidades e identificação dos alunos”, onde o ensino pudesse “ser reestruturado” para “dar a oportunidade de o aluno definir a sua área de ensino e ser preparado profissionalmente”.

• Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

A tabela 29 elucida claramente que os entrevistados tem opiniões formadas quer pelas estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, quer pelas ideias construídas a respeito do processo ensino aprendizagem e da estrutura e funcionamento do Ensino Médio.

Tabela 29 – Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENTREVISTADOS	TRAÇOS CARACTERIZADORES
EG – A5	• (...) existem muitas formas de se introduzir melhorias no ensino (...).
ECE1 – B5	• A questão da formação técnica ela é muito positiva, não só pelo nível técnico mas o diferencial que ela apresenta, que é a qualidade e identidade do ensino (...).
ECE2 – C5	• Existem muitas formas de se melhorar o funcionamento da escola e do ensino, uma dessas formas é a meritocracia (...) a meritocracia que eu sou a favor é aquela em que se dá o incentivo para os alunos que se sobressaem no aprendizado (...) nós precisamos de mais avaliações internas e externas, acho que tem que ter um avanço maior (...) a escola não pode agir sozinha por mais que precise de autonomia (...).
EP1 – D5	• (...) O índice de aprovação é muito pequeno (...) Aqui na escola existem vários terceiros anos, mas os melhores alunos estão no “A” e eu concordo, porque a gente pode aumentar o nível do aluno e adiantar vários conteúdos, enquanto o outro aluno vai começar pelo básico até ele conseguir e a carga horaria permitir (...).

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

EP2 – E5	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a minha opinião seria que a avaliação fosse em todas as dimensões (...) eu acho que o aluno deveria ter uma prática social mais lúdica (...) isso poderia ajudar na reestruturação social e psicológica do aluno. Este grupo poderia ser fora da escola e isso não iria atrapalhar nos conteúdos programáticos e na carga horaria das disciplinas (...).
EP3 – F5	<ul style="list-style-type: none"> • A realidade que poderia ser aplicada de imediato seria o incentivo ao aluno que está se sobressaído (...) Aqui na escola existem pouquíssimas estratégias, mas tem tipo aquela que a gente engaja o aluno que tem mais interesse para estudar num segundo turno (...) Outro ponto é a autonomia da escola que deve ter, mas com certas restrições (...).
EP4 – G5	<ul style="list-style-type: none"> • Investir na formação do professor (...) investir na formação do aluno (...) aplicar um exame nacional para entrar no Ensino Médio (...) quem sabe uma avaliação curricular do aluno (...).
EP5 – H5	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que se deveria ter uma preocupação com a família, na formação do professor, valorização do professor (...).
EP6 – I5	<ul style="list-style-type: none"> • (...) seria interessante que se tivesse turmas diferenciadas (...) Eu concordo com a meritocracia que valoriza e incentiva os alunos que se sobressaem, com a avaliação interna e externa (...) Outra coisa importante é resguardar a autonomia da escola tanto dentro como fora (...).
EP7 – J5	<ul style="list-style-type: none"> • (...) a questão da meritocracia é importante(...) seria interessante se trabalhar a avaliação na escola em todas as dimensões (...) é importante a questão da autonomia da escola (...).
EP8 – K5	<ul style="list-style-type: none"> • tem muitos fatores que colaboram para o sucesso do ensino e que não é o índice de aprovação ou reprovação que vai demonstrar isso, porque é muita maquiagem de notas (...) já existe algumas estratégias para melhorar a qualidade do ensino (...) Agora eu acho que tudo isso deveria ser muito bem avaliado (...).
EP9 – L5	<ul style="list-style-type: none"> • Eu sou a favor da avaliação em todos os aspectos, e que haja melhoria no ensino no sentido de minimizar esses problemas.

Diretamente relacionado com as estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, verifica-se eu os entrevistados procuravam concordar com as estratégias definidas e sugeridas confirmando, assim, a importância que lhe atribuíam enquanto possibilidades de mudança tendentes a promover melhoria do rendimento escolar dos alunos.

Afirmaram também os entrevistados que, na escola “já existe algumas estratégias para melhorar a qualidade do ensino”. Entretanto, o processo de operacionalização dessas estratégias, “deveria ser muito bem avaliado”.

Deste modo, das estratégias implementadas pela escola foi possível identificar que existe “seleção de turmas por níveis de aprendizagem dos alunos”, e “avaliação docente”, o que “não foi feito com o rigor e a precisão necessária” (EP8 – K5).

Nesse sentido, um entrevistado declarou “seria interessante que se tivesse turmas diferenciadas (...) Eu concordo com a meritocracia que valoriza e incentiva os alunos que se sobressaem, com a avaliação interna e externa (...) Outra coisa importante é resguardar a autonomia da escola tanto dentro como fora. Para isso, é necessário estratégias muito bem definidas” (EP6 – I5).

Verifica-se, pelo conteúdo destes indicadores, que estes entrevistados tiveram a possibilidade de compreender a partir de seus conhecimentos teóricos e do conhecimento do contexto educativo, que a operacionalização das ações estratégicas na escola precisam ser melhor compreendidas e ajustadas. Digamos, pois, que tiveram a possibilidade de comparar, interpretar, atribuir significados, e posicionar-se em função das diversas variáveis em jogo no fazer educativo.

Não será, portanto, de estranhar, as afirmações que a este propósito fizeram no decorrer das entrevistas:

1) *“A educação rápida e barata que o Paulo Freire de certa forma aqui colocou generaliza, junta todo mundo não fazendo distinção, acho que ela é prejudicial e nociva não só no ponto de vista do aluno, mas na perspectiva dos alunos que das séries anteriores e isso desmotiva o aluno o futuro profissional”* (EP3 – F5),

2) *“Eu trabalhei em escolas particulares que tinham turmas olímpicas e turmas regulares, e o conhecimento do aluno se tornava melhor era possível avançar sempre na perspectiva de dar mais conhecimentos (...) nós hoje vivemos na ditadura do coitadinho, uma concepção ideológica idealizada por Paulo Freire que tinha uma concepção marxista da educação e se tornou romantizado”* (EP6 – I5),

3) *“a minha opinião seria que a avaliação fosse em todas as dimensões”* (EP2 – E4),

4) *“Aqui na escola existem vários terceiros anos, mas os melhores alunos estão no “A” e eu concordo, porque a gente pode aumentar o nível do aluno e adiantar vários conteúdos, enquanto o outro aluno vai começar pelo básico até ele conseguir e a carga horaria permitir”* (EP1 – D5),

5) *“a meritocracia que eu sou a favor é aquela em que se dá o incentivo para os alunos que se sobressaem no aprendizado”, “a escola não pode agir sozinha por mais que precise de autonomia”* (ECE2 – C5),

6) *“A questão da formação técnica ela é muito positiva, não só pelo nível técnico mas o diferencial que ela apresenta, que é a qualidade e identidade do ensino”* (ECE1 – B5),

7) *“é a lei que determina a restrição a autonomia”* (EG – A5).

Julgamos que estas afirmações traduz o sentimento de profissionais que tinham consciência de que ainda se deve percorrer num caminho que leve a efetivação mais segura de estratégias formativas que venha realmente melhorar o rendimento do ensino.

Na sequência da conversa, um dos entrevistados faz a seguinte consideração a este propósito: “Eu vejo que tem muita política pública que acaba responsabilizando a escola e o professor, ao meu ver, ainda precisamos fazer muito mais pela educação, ou seja, nos engajarmos com os demais segmentos da escola e ter a educação como uma causa que vai além de ministrar aulas. Isto é, ter mais compromisso com o fazer educativo e com o que envolve o ensino” (EP2 – E5).

Fato que, segundo Vieira (2006, p. 19), ocorre “mediante o desenvolvimento das capacidades de ação educativa e de uma postura crítica face ao contextos educacional”.

Por fim, no quadro, acima, podemos identificar em alguns traços caracterizadores que decorrer das entrevistas quatro entrevistados apresentaram outras

duas sugestões a respeito das estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a valorização da “formação técnica”, o desenvolvimento de “uma prática social mais lúdica, como clubes de ciências, da matemática, da dança do esporte, de repente, isso poderia ajudar na reestruturação social e psicológica do aluno. Este grupo poderia ser fora da escola e isso não iria atrapalhar nos conteúdos programáticos e na carga horaria das disciplinas (...)”, “Investir na formação do professor (...) investir na formação do aluno (...) aplicar um exame nacional para entrar no Ensino Médio (...) quem sabe uma avaliação curricular do aluno (...)” e a opinião de que “se deveria ter uma preocupação com a família, na formação do professor, valorização do professor (...)”.

Julgamos, assim, que as referidas sugestões caracterizavam a preocupação dos professores em querer colaborar com o funcionamento e a qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Médio.

Após a apresentação e análise das entrevistas foi possível gerar um conjunto de informações, que se constituiu em um material consistente, parte integrante da etapa a seguir, a apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários, material de análise, fundamental para a compreensão das questões por mim delineadas nesta pesquisa.

6.6 Análise interpretativa dos dados dos Questionários Estruturados aplicados aos professores do Ensino Médio

Conforme referenciado na metodologia deste estudo empírico, foram requisitados aos sessenta e oito professores das disciplinas do Ensino Médio que também respondessem a respeito finalidades curriculares refletidas no rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio, dos quais, obtivemos a resposta de sessenta professores correspondentes a cada período do referido ensino.

A primeira parte do questionário era constituída por um conjunto de questões com o objetivo de recolher informações biográficas, de habilitações académicas e de experiência profissional.

Foi-nos, assim, possível proceder a caracterização dos participantes, tomando como referência os indicadores, sexo, idade, grau académico mais elevado atingido, área curricular a que pertence, tempo de atuação como docente, tipo de vínculo na escola investigada, se acumula função em outra escola. Utilizamos o sistema Microsoft Excel, recorrendo a estatística descritiva simples, aplicando, nomeadamente, medidas de tendência central (média, moda, e mediana).

6.6.1 Caracterização dos participantes no estudo

Este I bloco de questionamentos, foi composto por oito perguntas, das quais verificou-se que dos 60 participantes no estudo, 56,67% eram do sexo masculino, e 43,33% pertenciam ao sexo feminino, tal como é ilustrado no gráfico 05, o que corrobora a atual dominância dos homens na função docente.

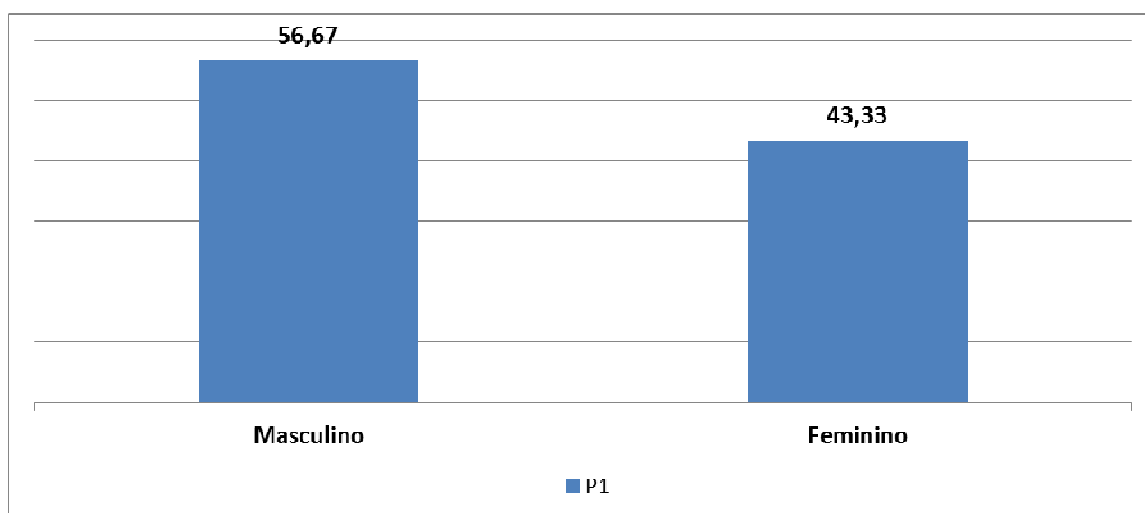


Gráfico 05 – Pergunta 01 – Perfil Biográfico dos professores (sexo).

Em relação a idade, gráfico 06, é de salientar que a faixa etária de professores mais novos era maior, correspondia a 35%, o valor da mediana foi de 31,67%, e a faixa etária de professores com mais de 60 anos foi a menor com o percentual de 3,33%.

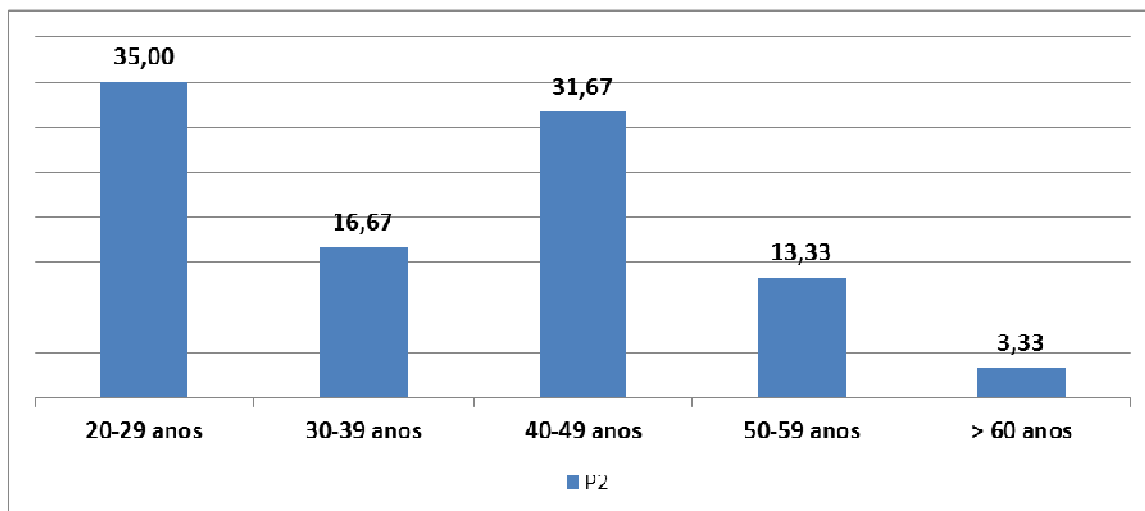


Gráfico 06 – Pergunta 02 – Perfil Biográfico dos professores (idade).

No que se refere as titulações acadêmicas, foi possível identificar que, haviam 31 professores com Licenciaturas e Pós graduação nas suas áreas afins, ou seja, o grau mais elevado pela maioria dos participantes no estudo. Os professores apenas com licenciatura somavam 22, com mestrado, eram apenas 7 professores, e doutorado não havia professores com esta titulação. Gráfico 07.

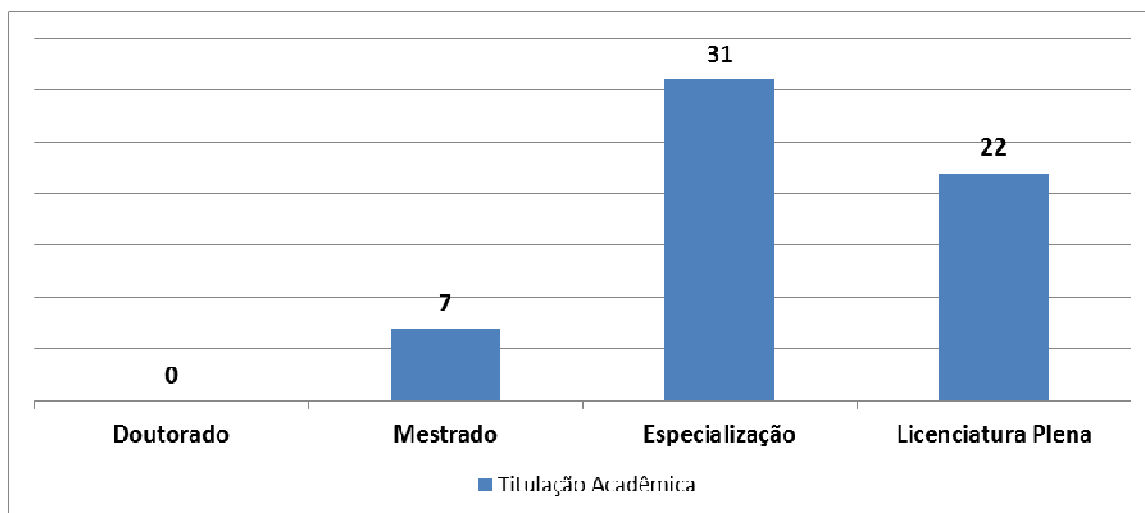


Gráfico 07 – Pergunta 03 – Perfil Biográfico dos professores (Titulação acadêmica).

Sobre a área curricular dos docentes foi possível constatar que as áreas de Línguas e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias obtiveram o mesmo percentual de 28,33%, e somente a área de Matemática e suas Tecnologias obteve 15% caracterizando-se, assim, a menor área com o quantitativo de docentes.

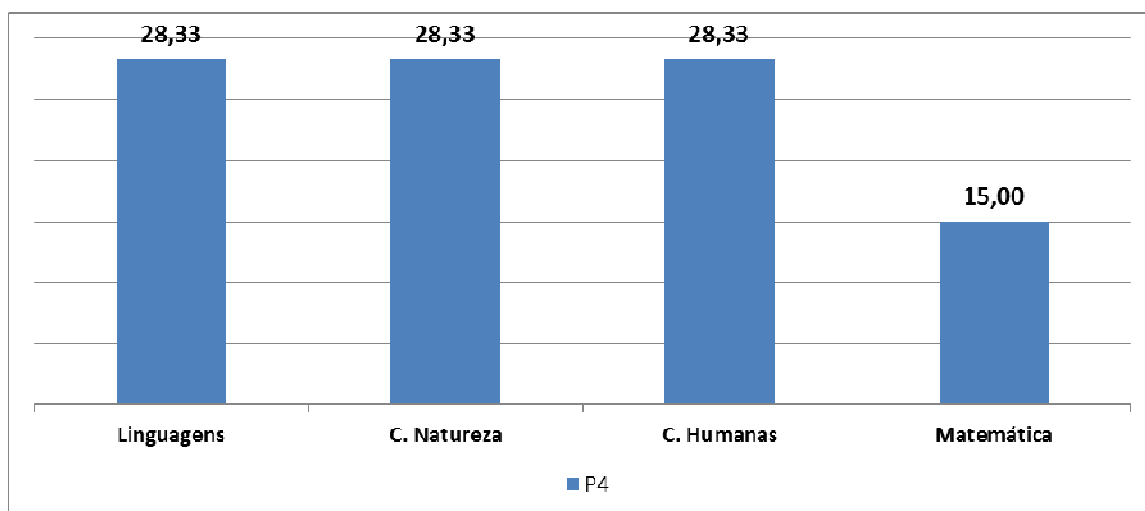


Gráfico 08 – Pergunta 04 – Perfil Biográfico dos professores (Área curricular a que pertence).

Quanto ao tempo de serviço como docente, pode verificar-se que os professores respondentes ao questionário, em sua maioria tinham 33,33% de 01 a 05 anos de serviço, ou seja, um tempo de experiência relativamente menor se comparado aos demais docentes que tinham valores diferenciados, como os docentes com o tempo de serviço de 06 a 10 anos representando o percentual de 15%, os docentes com o tempo de serviço de 11 a 15 anos com 18,33%, os docentes com o tempo de serviço de 16 a 20 anos com 10%, e ainda, os docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço representavam 23,33%, percentual este, que mais se aproximou ao docentes com menor tempo de atuação docente. Gráfico 09.

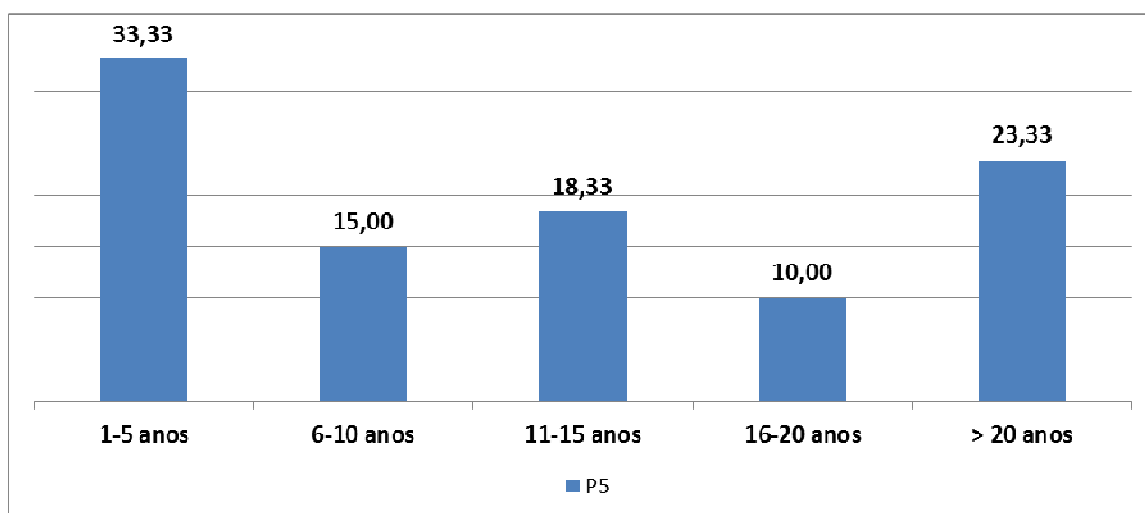


Gráfico 09 – Pergunta 05 – Perfil Biográfico dos professores (Tempo de atuação como professor).

No que respeita ao tempo de atuação dos docentes na escola, obteve-se os seguintes percentuais: de 01 a 05 anos 68,33% caracterizando-se o maior tempo de atuação dos docentes na escola investigada. O percentual de 8,33% foi igual tanto para os de 06 a 10 anos, quanto para os de 16 a 20 anos. E por fim o percentual de 5% para os docentes com mais de 20 anos, representando assim, o menor percentual de docente com o tempo de atuação na escola. Gráfico 10.

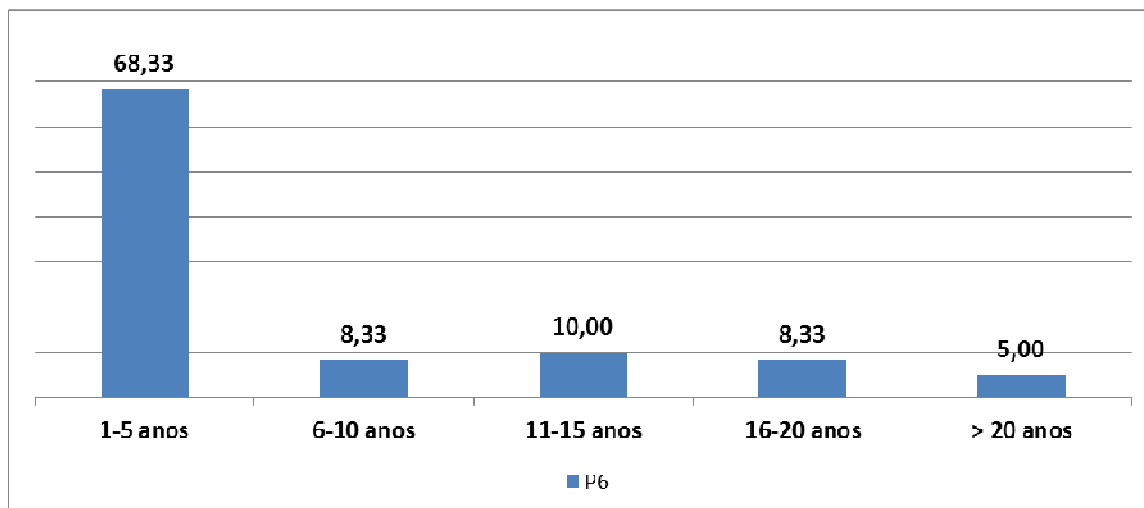


Gráfico 10 – Pergunta 06 – Perfil Biográfico dos professores (Tempo de atuação como professor na escola investigada).

No tocante ao tipo de vinculação profissional dos docentes na escola pode, o percentual de respostas dos respondentes foi de 66,67% possui vínculo efetivo na escola e 33,33% são temporários, ou seja, percentual equivalente à metade dos professores. Ao nosso ver este dado torna-se preocupante, no sentido de que a escola ao estabelecer seu planejamento, metas e ações também precisa contar com a segurança de ter em seu quadro de funcionários profissionais efetivos para que não corra riscos de falta desse profissional ou o rompimento do trabalho docente no decorrer do ano letivo.

Efetivo – 66,67%

Temporário – 33,33%

Por último, o percentual de resposta dos respondentes revelam que 50,00% dos acumulam funções em outras escolas e 48,33% dos docentes trabalham somente na escola investigada. Tal constatação é uma realidade preocupante, isto porque, o professor que não tem vínculo total com a escola acaba se envolvendo com as responsabilidades do trabalho de outra escola e as consequências são, o acúmulo de trabalho, o cansaço, e a falta de tempo para se dedicar totalmente a escola investigada.

Sim	– 50,00%
Não	– 48,33%

6.6.2 Percepções dos participantes no estudo sobre conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Este tópico agrupa as opiniões dos participantes quanto as afirmações referentes ao II bloco do questionário composto por três perguntas acerca da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para tal, foi incluída a tabela 31, abaixo, que apresenta a síntese das referidas três perguntas, apresentando em seguida o percentual que cada resposta obteve através da aplicação do questionário estruturado, sendo que esta tabela apresenta o resultado das opiniões do total da amostra.

- **Conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Como se pode verificar na análise da tabela 30, a opinião geral dos professores com relação ao conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (P 09) concentrou-se na opção “concordo”, o maior percentual (70,00%) das opiniões verificadas em todo o agrupamento de perguntas, que também representa teoricamente o conhecimento dos professores sobre as questões teóricas e práticas dos referidos documentos curriculares.

Tabela 30 – Conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Total da amostra).

Afirmações		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
P 09	Conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	1,67	10,00	70,00	18,33
P 10	Convicto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo.	5,00	25,00	50,00	20,00
P 11	As Orientações Curriculares para o Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico.	3,33	43,33	43,33	10,00

Assim, o total da amostra, atribui uma relevância na ordem de **88,33%** das opiniões entre a concordância e a concordância total dos professores a respeito do conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

- **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo**

No que se refere a convicção dos professores de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo (P 10), os mesmos professores também fizeram prevalecer a interpretação da concordância, porém em um percentual de 50,00% menor 20,00% do que o valor percentualmente atribuído aos conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Na amostra total concordância e concordância total, os mesmos professores consideraram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem

um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo, com o percentual de **70,00%**, medida um pouco mais abaixo da concordância e a concordância total dos professores a respeito do conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o que caracteriza um percentual condizente com o que propõe os objetivos dos referidos documentos curriculares.

• **As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico**

No que respeita as Orientações Curriculares para o Ensino Médio proporcionarem a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico (P 11), a opção “discordo” e “concordo” tiveram o mesmo percentual de 43,33%, e no percentual de 3,33%, mais baixo em relação aos demais, foi atribuído a opção discordo totalmente, e ainda, com 10,00% foi conferido a opção concordo totalmente.

Assim, na amostra total a discordância e a discordância total somou-se **46,66%** e a concordância e concordância total somou-se **53,33%** prevalecendo, assim, uma diferença baixa de 6,67% na opinião dos professores a respeito da questão em análise.

6.6.3 Percepções dos participantes no estudo sobre a concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Este ponto agrupa o percentual de respostas prestadas pelos participantes quanto a oito perguntas que estão inclusas no III bloco do questionário estruturado que buscaram conhecer as percepções e a prática pedagógica dos professores na concepção, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Desta forma, com base nos resultados da apresentados na tabela 31, abaixo, pode-se verificar a opinião dos professores e posteriormente analisadas nos subitens deste ponto.

Tabela 31 – Concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Total da amostra).

Afirmações		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
P 12	As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são compreendidas por todos os professores.	21,67	51,67	21,67	5,00
P 13	As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam as ações de interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento.	0,00	26,67	66,67	5,00

• As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são compreendidas por todos os professores

Apesar dos percentuais da (P 09) de 70,00% dos respondentes considerarem que existe o conhecimento da conceituação e finalidades das referidas normatizações curriculares por todos os professores, a opinião dos mesmos respondentes sobre a pergunta (P 12) indicam 51,67% de discordância que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, são compreendidas por todos os professores, ou seja, apesar de julgarem ter conhecimento da conceituação e das finalidades curriculares, os mesmos professores indicam que não possuem a compreensão dos referidos documentos.

A amostra total de discordância soma **73,34%** das opiniões a este respeito, dado preocupante para escola, principalmente, pela importância que esta compreensão representa para o ensino.

- **As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam as ações de interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento**

No que se refere a (P 13) 66,67% dos professores entendem, que as normatizações curriculares, orientam as ações de interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento. Este percentual é condizente com os relatos das entrevistas dos professores a respeito da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

- **A estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos**

Também na análise da (P 14) que questiona se a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos, houve um percentual expressivo de 55,00% de discordância dos professores, como se pode verificar no gráfico 11. Houve também um percentual considerável de professores que se posicionaram concordantes com o questionamento numa média de 30,00%.

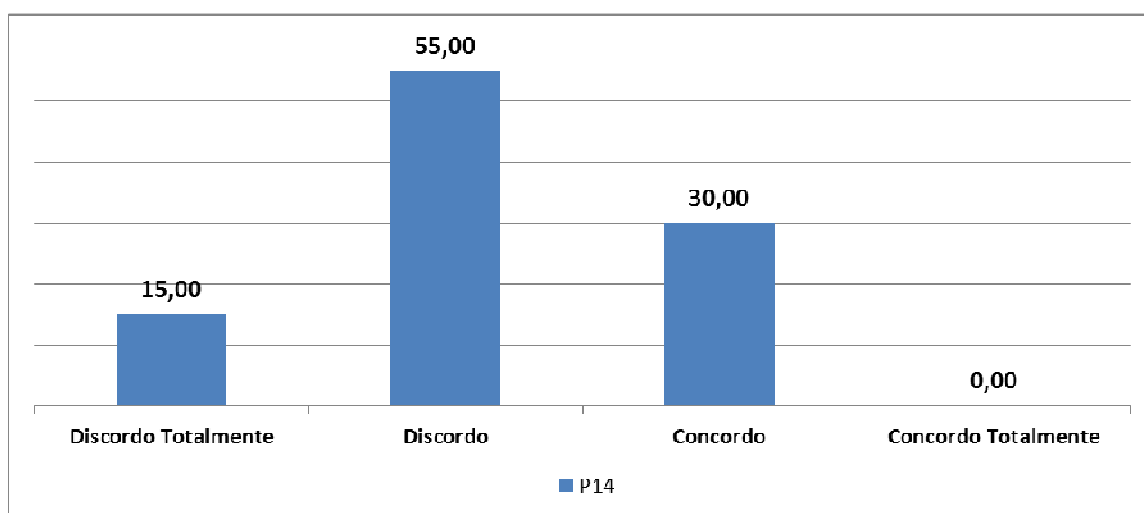


Gráfico 11 – Pergunta 14 – Opinião dos professores se a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos.

- **As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio**

Com relação a afirmativa de que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio (P 15) o gráfico 12, abaixo, apresenta a percepção de discordância dos professores no total de 51,67%, havendo, assim, uma sintonia de idéias e entendimentos ligados quanto a discordância que a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos (P 14) que apresentou 55,00% .

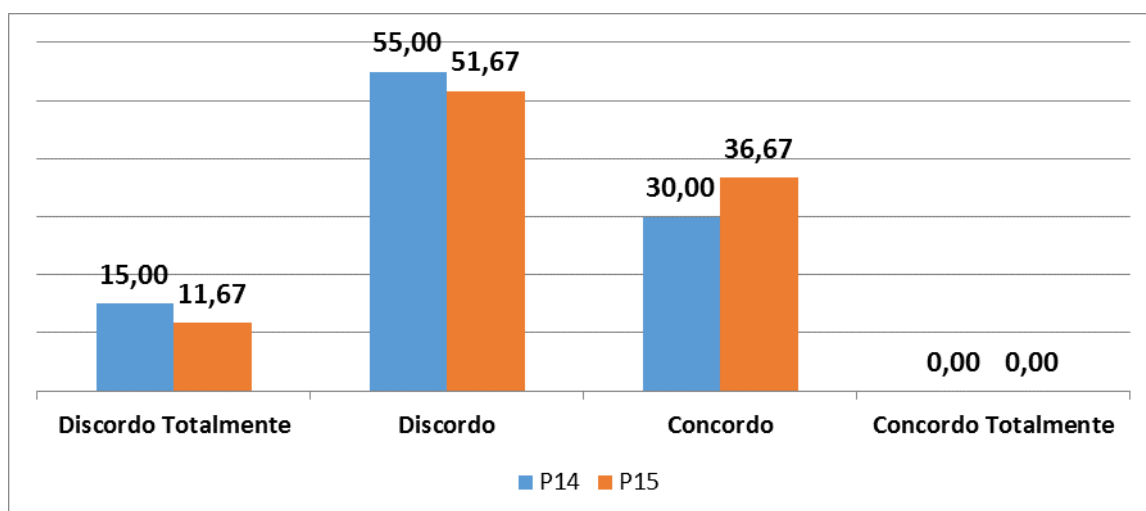


Gráfico 12 – Pergunta 14 e 15 – Opinião conjugada dos professores se a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos e a afirmativa de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio.

- **As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade.**

Sobre a afirmativa de que na escola investigada as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade (P 16) 63,33% discordam, indicando que, a resposta dos professores, a escola não valoriza tanto o cumprimento das normatizações, como também se verifica no gráfico 13.

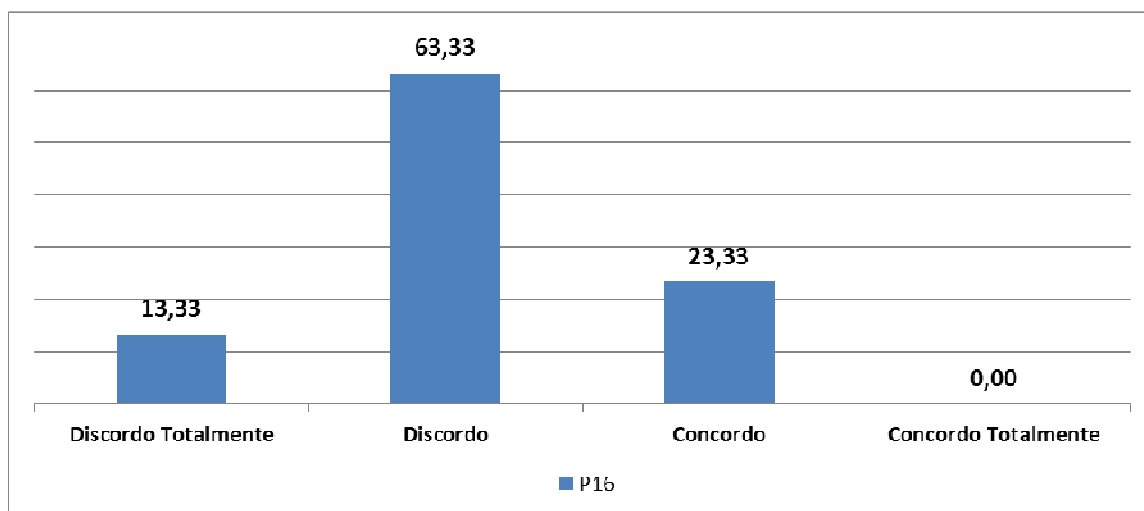


Gráfico 13 – Pergunta 16 – Opinião dos professores de que na escola investigada as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade.

- **O planejamento curricular tem a participação da coordenação escolar, e dos docentes**

Este tópico são agrupadas as opiniões prestadas pelos professores quanto as duas perguntas inclusas no III bloco do questionário estruturado que buscaram conhecer a percepção acerca da afirmativa de que, o planejamento curricular tem a participação da coordenação escolar, e dos docentes (P 17). Como descritas, abaixo, na tabela 32.

Desta forma 58,33% dos professores afirmaram contar com esse apoio pedagógico no planejamento escolar.

Existe também, uma concordância de 48,33% das respostas recolhidas na pergunta seguinte indicando que, na escola investigada as dúvidas e dificuldades apresentadas no decorrer do processo ensino aprendizagem são retiradas nas reuniões de área de ensino (P 18). Entretanto, 40,00% discordam da referida opinião.

A amostra tototal de “discordância” e “discordância total” soma **48,33%** ou seja, o mesmo percentual de concordância apresentado por parte dos professores.

Tabela 32 – Concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Total da amostra).

Afirmações		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
P 17	O planejamento curricular tem a participação da coordenação escolar, e dos docentes.	5,00	26,67	58,33	10,00
P 18	As dúvidas e dificuldades apresentadas no decorrer do processo ensino aprendizagem são retiradas nas reuniões de área de ensino.	8,33	40,00	48,33	3,33

• O trabalho educativo é pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Orientações Curriculares

Apesar do percentual de discordância predominante por parte dos professores, de que na escola investigada as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade (P 16) foi destacado o percentual de 60,00% de concordância atribuído ao trabalho educativo pautado nas Diretrizes Curriculares e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (P 19), ou seja, apesar da escola se pautar nas referidas normativas curriculares, ela não chega a cumprir com a execução teórica e prática das mesmas, o que confirma os relatos de parte dos professores nas entrevistas sobre a falta de um planejamento educacional mais definido junto aos professores. Gráfico 14.

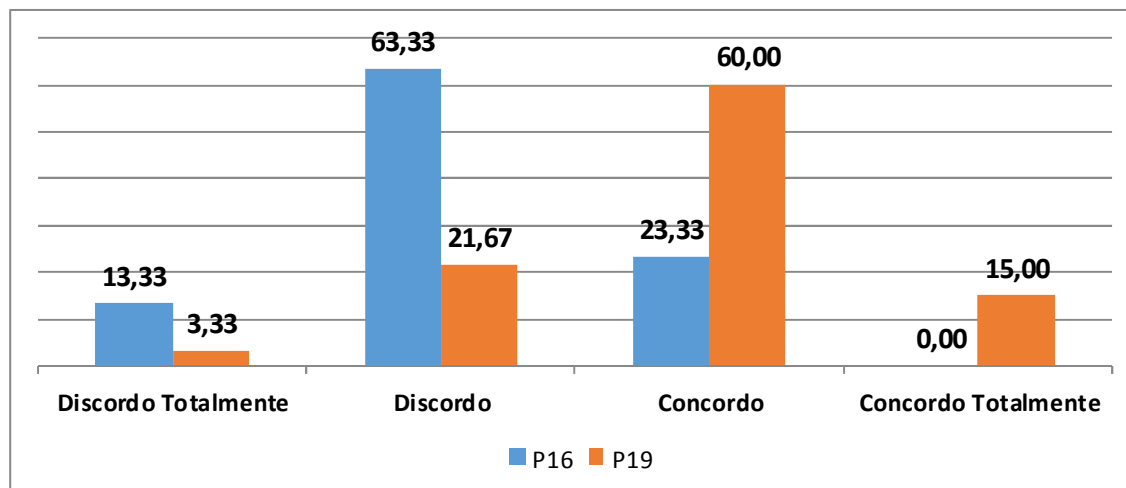


Gráfico 14 – Pergunta 16 e 19 – Opinião conjugada dos professores de que na escola investigada as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade e se o trabalho educativo é pautado nas referidas normatizações.

6.6.4 Percepções dos professores sobre o rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Este último ponto agrupa o percentual das respostas prestadas pelos participantes quanto as oito perguntas que estão inclusas no IV bloco do questionário estruturado que, diferente dos blocos anteriores que tinham um objetivo para as questões apresentadas, o presente bloco foi constituído de três objetivos, como segue: conhecer as percepções dos professores sobre o rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conhecer a avaliação que os entrevistados fazem a respeito do Ensino Médio, e conhecer a opinião dos entrevistados acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos.

- **As notas dos alunos não condizem com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem**

No que concerne as percepções acerca das notas dos alunos não condizer com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem (P 20), o gráfico 15, abaixo, apresenta 56,67% de concordância dos professores a esse respeito. Não houve uma variação expressiva de discordância dentre os professores, havendo assim, uma concordância absoluta, na faixa dos 76,67% quanto a validade da afirmação que se enunciou na questão.

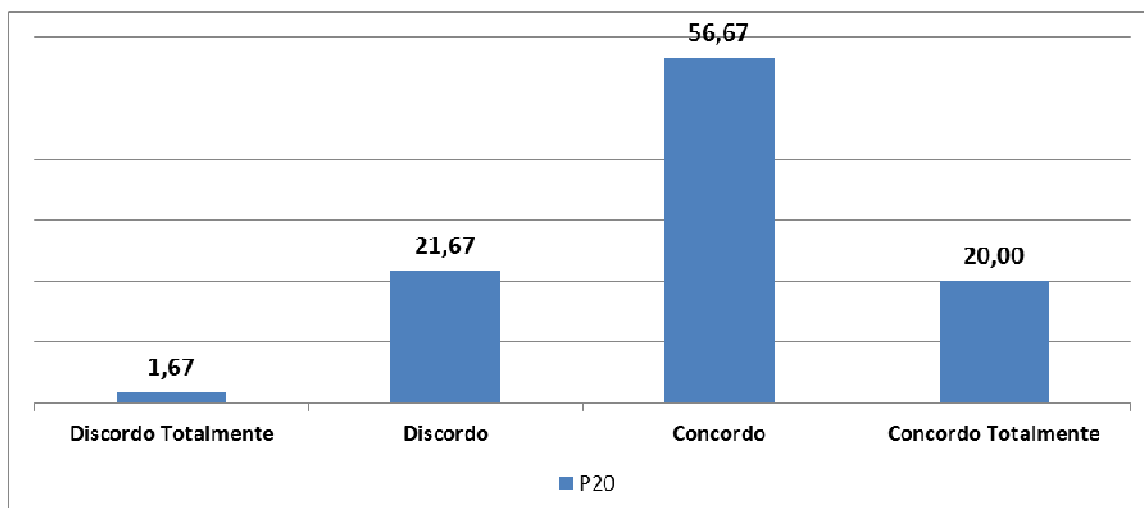


Gráfico 15 – Pergunta 20 – Opinião dos professores acerca das notas dos alunos não condizer com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem.

- **Existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido a falta de identificação com a mesma**

Neste tópico, também foram agrupadas as opiniões prestadas pelos professores quanto a duas perguntas inclusas no IV bloco do questionário estruturado que buscaram conhecer a percepção acerca da afirmativa de que, existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido a falta de identificação com a mesma (P 21). Como podem ser verificadas na tabela 33.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Assim, 53,33% dos professores tiveram a opinião afirmativa de concordância quanto ao assunto em questão.

Na amostra total não houve expressão relevante dos professores a esse respeito, havendo, assim, a concordância absoluta de **91,66%** na amostra total.

No que respeita a questão seguinte: os professores adotam várias metodologias na aplicação dos conteúdos programáticos, no tempo que for preciso, até que o aluno domine o conhecimento (P 22), foi possível verificar que 48,33% dos professores discordam desta afirmativa. A amostra total desta discordância indica que **56,66%**, de parte dos professores afirmam a validade desta informação. Importa destacar que, quase por unanimidade nas entrevistas com parte dos professores, este percentual de discordância, é uma resultante das discrepâncias do currículo orientado pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quando apresenta conteúdos programáticos e dinâmicas de ensino com o quantitativo excedente a carga horária prevista para o Ensino Médio, causando, assim, a dificuldade tanto na aplicação dos mesmos em sua totalidade, quanto a falta de tempo para que o professor possa retornar com o conteúdo não dominado pelos alunos.

Tabela 33 – Rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Total da amostra).

Afirmações		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
P 21	Existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido a falta de identificação com a mesma	0,00	8,33	53,33	38,33
P 22	Os professores adotam várias metodologias na aplicação dos conteúdos programáticos, no tempo que for preciso, até que o aluno domine o conhecimento.	8,33	48,33	35,00	8,33

- **A utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem**

Em atenção a esta questão, foi-nos possível verificar no gráfico 16, abaixo, que os professores em um percentual de 56,67% concordaram com a utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem (P 23). Como se pode conferir o percentual de discordância é irrelevante de apenas 15,00% dos professores.

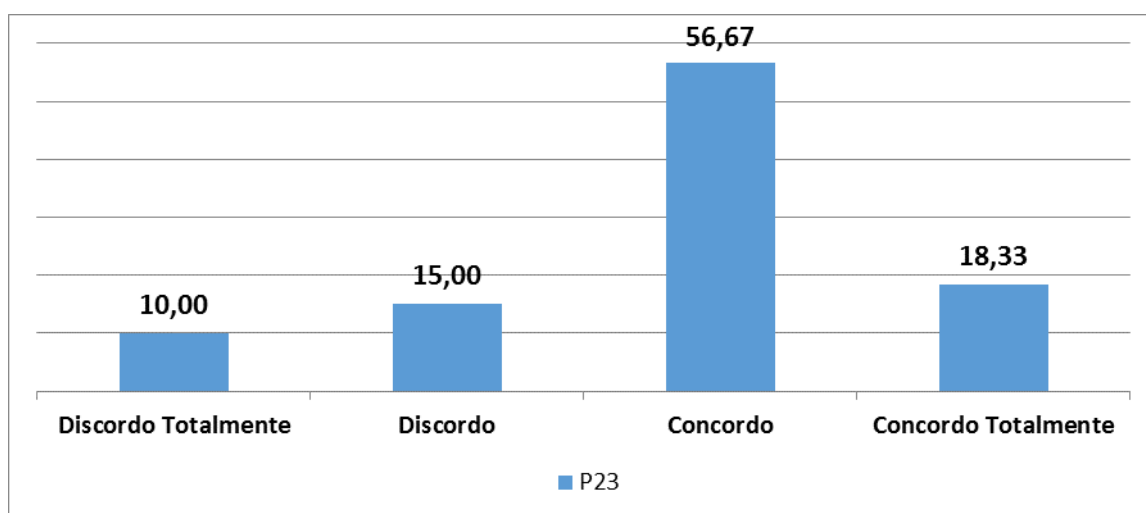


Gráfico 16 – Pergunta 23 – Opinião dos professores sobre a utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem.

De acordo com os relatado nas entrevistas dos professores, estas opiniões de concordância, comulgam com as decisões pedagógicas trabalhadas na escola investigada, de trabalhar com turmas especiais no 3º ano para valorizar o conhecimento do aluno, ou seja, motivando-os com o avanço ao conhecimento, através dos conteúdos programáticos, e aproveitando o potencial deles para que alcancem lugares de destaque nas avaliações externas e eleve o nome da escola a que foram preparados.

- **É importante avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, para melhorar a qualidade do ensino**

No gráfico 17, são apresentadas as opiniões dos professores prestadas na questão (P 24), que tratam da importância da avaliação nas dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, para melhorar a qualidade do ensino. Neste caso, houve um percentual concordância total elevado de 51,67% e na amostra total esta opinião afirmativa de concordância foi de **90,00%**. Enquanto que a opinião de discordância e discordância total foi de apenas 1,67%. Vale destacar que, este resultado é confirmado em uma das entrevistas quando uma professora se posiciona de forma incisiva a esse respeito declarando que é “a favor de um ensino que venha mudar para melhor a educação, nem que para isso mude a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, e criar estratégias mais eficazes” (EP7 – J4).

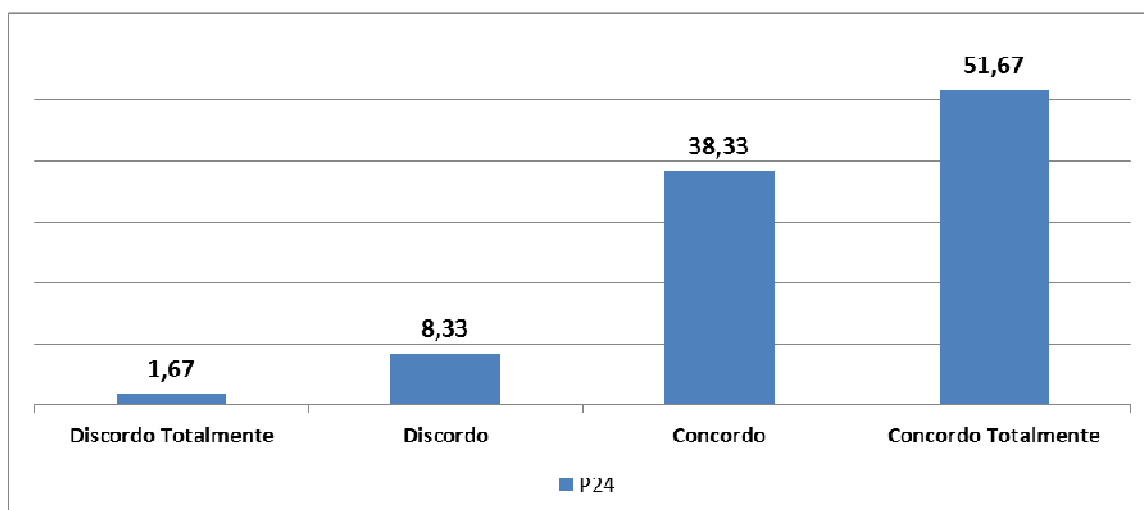


Gráfico 17 – Pergunta 24 – Opinião dos professores acerca da importância de avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, para melhorar a qualidade do ensino.

- **A importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do processo educacional**

No gráfico 18, abaixo, são apresentadas as opiniões dos professores sobre a importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do processo educacional (P 25), onde se percebe a valorização a respeito dessa estratégia para melhorar a qualidade do ensino, denotando o percentual de 60,00% de concordância.

Na amostra total dessa opção o percentual foi de **98,33%**, ainda que, nas entrevistas tenham sido apresentadas algumas ressalvas a esse respeito, como a necessidade de acompanhamento das ações das escolas.

No que diz respeito ao percentual de respostas para as opções de discordância e discordância obteve-se 1,67%, valor que representa a insatisfação com o modo pelo qual tem sido compreendida a gestão democrática pelo sistema de ensino.

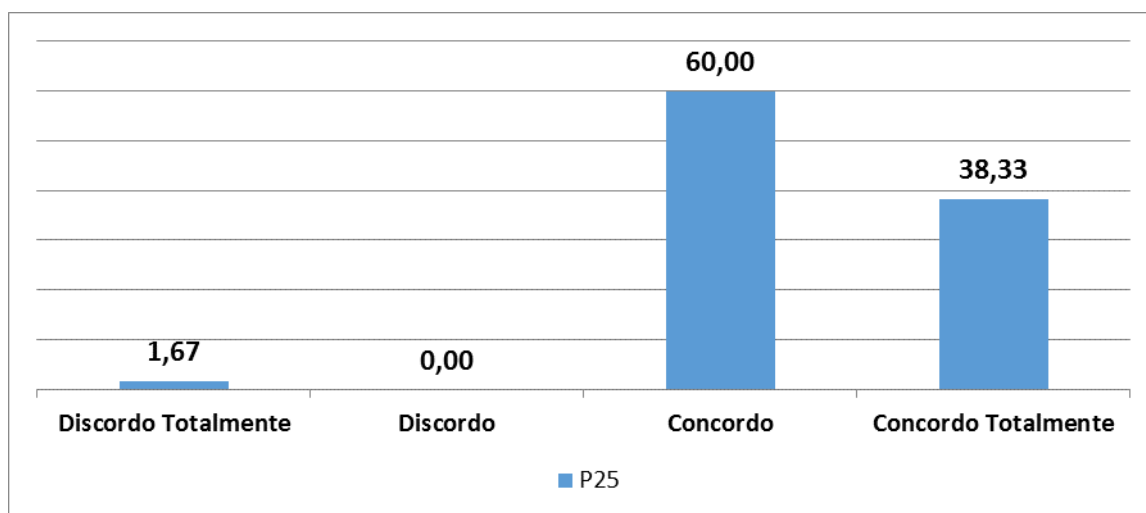


Gráfico 18 – Pergunta 25 – Opinião dos professores acerca da importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do processo educacional.

- **A atual estrutura curricular do Ensino Médio sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno**

Com relação a questão (P 26), verifica-se no gráfico 19, abaixo, que os professores manifestaram concordância de 53,33% que a atual estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno. Esta somada a concordância total soma **70,00%** da amostra total, o que demonstra a insatisfação de uma expressiva parte dos respondentes a esse respeito.

Na amostra total de discordância verificou-se que, **30,00%** dos professores avaliaram não ter problemas com a atual estrutura e concepção do Ensino Médio.

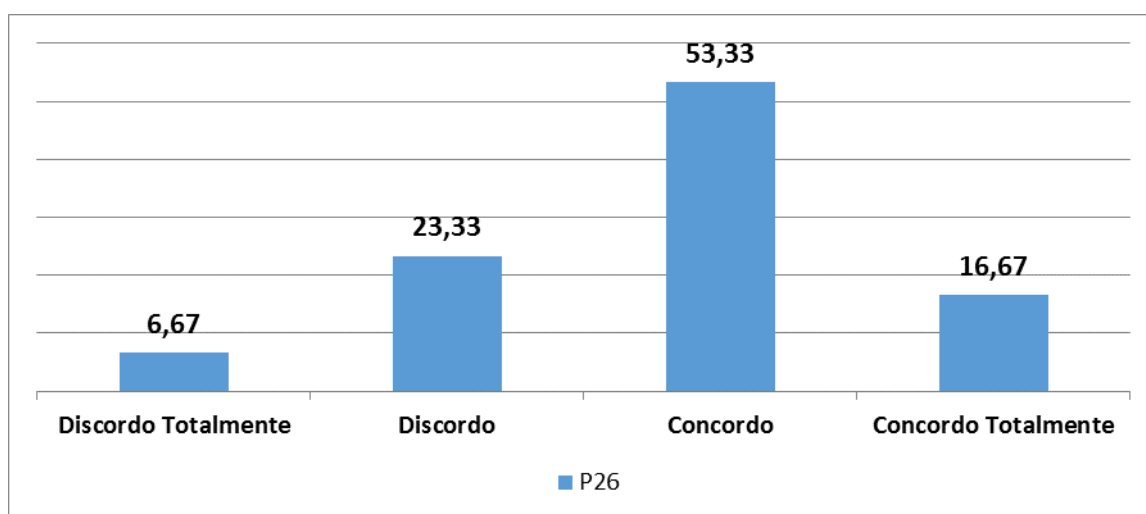


Gráfico 19 – Pergunta 26 – Opinião dos professores se a atual estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno.

- **A estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno**

Conforme apresentado no gráfico 20, abaixo, de que os professores são a favor de uma estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno (P 27) foi centrado na opinião de concordância. O somatório das opiniões de concordância e

concordância total dessa questão chegou a uma média de **81,67%** estando bem acima do percentual de discordância que na amostra total apresenta 18,34%.

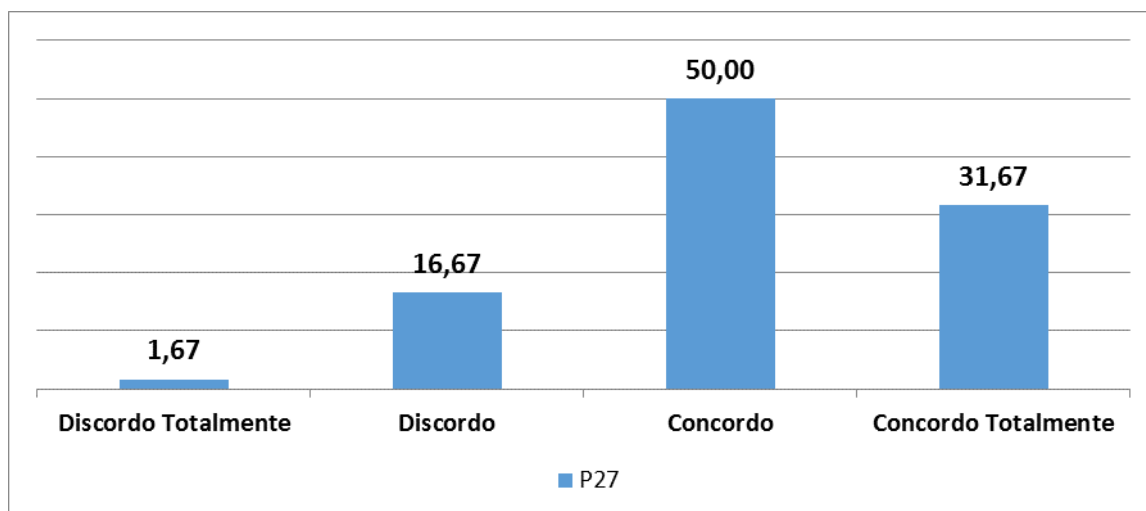


Gráfico 20 – Pergunta 27 – Opinião dos professores a favor de uma estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno.

O resultado destes percentuais vem confirmar o que parte dos inquiridos relataram na entrevista sobre a necessidade de se ter um Ensino Médio que atenda as necessidades dos alunos dando-lhes melhores condições funcionamento do ensino.

Tal como nos capítulos anteriores, o resumo deste capítulo apresenta uma síntese de todos os itens desenvolvidos. Inicialmente apresentando a análise interpretativa dos dados obtidos, através da análise documental, nomeadamente, do Projeto Político Pedagógico da escola, das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, do Mapa Curricular da escola. Posteriormente, a análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas a gestora, aos dois coordenadores escolares, e aos nove professores das turmas de 3º ano da escola a respeito das finalidades curriculares e

rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio. Como também, apresenta as informações biográficas de todos os professores e a análise de suas percepções a

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

respeito do Ensino Médio obtidas através dos questionários aplicados e respondidos pelos professores. Por fim, os aspectos relevantes obtidos com a análise triangulada dos dados.

A análise documental realizada tinha em vista:

- Encontrar informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio;
- Extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino.

Tendo em conta os pressupostos antes enunciados, era nossa convicção que esta análise nos levasse a conhecer as ações administrativas e pedagógicas da escola, que enquadradas num processo formativo, poderia fornecer informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, bem como extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino.

Tal como no Projeto Político Pedagógico da escola, na análise das DCNEM, era nossa expectativa obter informações pertinentes acerca das finalidades curriculares do Ensino Médio, bem como extrair dessas informações, indicadores ou evidências das discrepâncias e conexões com o ensino, especificamente, as informações que também pudessem contribuir para a análise das posições oficiais e as posições da gestora, dos professores, e dos coordenadores escolares, a respeito das finalidades curriculares, e do modo que orienta o processo educacional, mostrando, assim, o conflito de posições, no capítulo da análise dos resultados.

Na presente análise, foi possível verificar que, todos os artigos tiveram atenção ao destacar a necessidade de se “criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção,

formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas”, bem como, a preocupação de se “instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados” (art.17, inciso I a VI das DCNEM).

Trata-se, assim, de orientações gerais para as ações a serem desenvolvidas nas escolas, que cabem as mesmas darem conhecimento a todos os professores e funcionários quanto à importância e complexidade de sua execução no processo educacional.

Na análise documental das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foi possível verificar, que os elaboradores do documento tinham grandes preocupações com as bases teóricas e materiais do trabalho docente, e que por este motivo, orientam a reflexão e análise constante sobre a seleção de pontos que merecem aprofundamento.

Chamou-nos a atenção, o fato do documento reconhecer que tanto as Diretrizes Curriculares, quanto as Orientações Curriculares têm sido pouco discutidas, com o acréscimo de que as Orientações Curriculares não apresentarem uma lista de conteúdos para as disciplinas curriculares, o que “certamente facilitaria a vida do professor, mas contrariaria a essência da proposta” (OCEM, 2006, p.55).

Segundo o documento, em análise, “os professores [usuários] devem compreender a proposta e suas características e apossar-se dela desenvolvendo um projeto pedagógico consistente com sua escola” (OCEM, 2006, p.55), o mesmo deixa claro para os professores que as referidas Orientações Curriculares não são um projeto de ensino preparado para ser diretamente aplicado em sala de aula. Daí a necessidade de discussão, análise e planejamento de uma proposta curricular que tenha o norteamento apresentado pelas Orientações Curriculares e a opinião dos professores e coordenadores escolares sobre as necessidades e expectativas dos alunos.

Podemos verificar que existem algumas preocupações evidentes no documento, tais como a necessidade da preparação das bases teóricas e práticas dos professores, e a indicação de que o documento apresenta apenas, as conceituações e perspectivas de

ações gerais a serem desenvolvidas com os alunos, sem a indicação de como efetivá-lo na prática.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

O documento também esclarece que a abordagem dos conteúdos não devem ser tomados como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino das disciplinas, e sim como referenciais que, uma vez discutidos, compreendidos e (re) significados no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. Como afirma não existir “a pretensão de esgotar a questão em relação a suas múltiplas faces, que envolvem aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos dos conteúdos programáticos” (OCEM, 2006, p.19).

De acordo com o documento, em análise, a definição do que se vai propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e, sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. Em suma, tornar a ação de ensinar como uma ação política reporta à ideia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re) elaboração com a cooperação dos outros.

Trata-se de um documento que “não possui um caráter dogmático” (OCEM, 2006, p.153), e que por este motivo os professores tem total liberdade para planejar e decidir junto com a coordenação escolar da escola, os procedimentos metodológicos que serão adotados no desenvolvimento das disciplinas.

De acordo com o documento, em análise, o tema avaliação é um dos mais polêmicos nas escolas, principalmente nos últimos anos, em função de mudanças que ocorreram não só na concepção de aprendizagem, mas também, no sistema educacional.

Daí a preocupação dos responsáveis pela elaboração do documento em tentar seguir um modelo de “avaliação somativa” do ensino, tendo em vista as competências e as habilidades e a capacidade de organizar as informações, construindo o conhecimento,

procurando considerar o aluno em sua singularidade, respeitando seus espaços e tempos de construção do conhecimento.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Entretanto, não identificamos orientações em relação aos cuidados que se deve ter com a avaliação, ou seja, a abordagem as demais funções avaliativas apresentadas por Miras e Solé (1996), como função de verificação e de apreciação.

No documento, tem-se a proposta de discutir a coerência entre o que se faz na sala de aula com o que se exige do aluno, ou seja, que critérios e resultados e que orientações estão sendo dadas ao aluno para que se possa compreender claramente o caminho da aprendizagem que ele está percorrendo.

Assim, o documento esclarece que a avaliação é um desafio para o trabalho dos professores e o desenvolvimento das disciplinas, ou seja, direcionar a prática para essa concepção é compreender como as atividades auxiliam no desempenho das competências que os alunos podem utilizar para construir seu conhecimento (OCCEM, 2006).

O “Mapa Curricular da escola”, foi o último documento analisado. Tratava-se de um documento padrão com a composição de todas as disciplinas e suas respectivas cargas horárias que compõem a estrutura curricular do Ensino Médio. O referido documento apresentou apenas uma categoria, a qual denominamos de “Área curricular”.

Trata-se da composição das disciplinas que compõem as áreas curriculares do Ensino Médio. Estas representam o modelo de formação que se deva proporcionar aos alunos. Formação esta que, se define no universo das unidades escolares, que têm a responsabilidade de construir as suas propostas pedagógicas com bases nas teorias pós-estruturalistas orientadas pelas DCNEM e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com a LDBEN N°. 9.394/96 a identidade do Ensino Médio com a relação do seu papel na formação do aluno: parte final da educação básica, o ensino médio deixa de ser um curso de “passagem” para o ensino superior ou para uma qualificação profissional específica que assegure formação geral ao estudante. Tal

situação tem sido alvo de muitas críticas por parte de muitos teóricos, pesquisadores, e professores, que têm se debruçado nas causas e consequências desta problemática.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Elucidamos que, devido a escola ter a autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica, as DCNEM sugerem que os professores busquem trabalhar com temas transversais, e projetos temáticos que são orientados pela legislação educacional, o que ocasiona, ao nosso ver, certo desajuste na carga horária que se torna mínima para a quantidade de conteúdos programáticos e conteúdos temáticos que devem ser acrescentados planejamento do professor e tido “como conteúdos disciplinares”.

Apresentamos uma síntese da análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas a gestora, aos dois coordenadores escolares, e aos nove professores das turmas de 3º ano da escola.

Tais entrevistas tinham como objetivo geral conhecer a percepção da gestora, dos coordenadores escolares, e dos professores acerca das finalidades curriculares e o rendimento escolar dos alunos, através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o impacto desses resultados nas finalidades curriculares orientadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Para melhor compreensão da leitura interpretativa na análise das entrevistas, foram apresentados três quadros com os três blocos de questionamentos para tratar categoria a categoria, subcategoria a subcategoria, com códigos alfa numérico, em que cada entrevistado recebeu um código de identificação: (EG) Entrevista Gestora; (ECE) Entrevista Coordenador Escolar; (EP) Entrevista Professor.

Na análise interpretativa dos dados dos Questionários Estruturados aplicados aos professores do Ensino Médio, foram requisitados aos sessenta e oito professores das disciplinas do Ensino Médio que também respondessem a respeito finalidades curriculares refletidas no rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio, dos quais, obtivemos a resposta de sessenta professores correspondentes a cada período do referido ensino.

A primeira parte do questionário era constituída por um conjunto de questões com o objetivo de recolher informações biográficas, de habilitações académicas e de experiência profissional.

Foi-nos, assim, possível proceder a caracterização dos participantes, tomando como referência os indicadores, sexo, idade, grau académico mais elevado atingido, área curricular a que pertence, tempo de atuação como docente, tipo de vínculo na escola investigada, se acumula função em outra escola. Utilizamos o sistema Microsoft Excel, recorrendo a estatística descritiva simples, aplicando, nomeadamente, medidas de tendência central (média, moda, e mediana), em que, obtivemos a resposta de sessenta professores correspondentes a cada período do referido ensino.

7. Análise triangulada dos resultados do estudo empírico

Nesse especial momento do trabalho, olhamos para trás e buscamos sentidos da pesquisa realizada, vivemos a intensidade da construção do conhecimento científico que se dá em permanente intenção de contribuir com o ensino, que tem se mostrado bastante complexo junto às expectativas e às necessidades educativas da realidade brasileira.

A esse respeito Bragança (2009, p. 508) alerta que, “Se a origem da pesquisa não se coloca na formalização do início do doutoramento, mas no tempo do desejo, também as conclusões são (in)conclusivas, confrontam-nos com a precariedade e provisoriedade do saber humano que se traduz em movimento imanente de devir”.

Considerando o paradigma indiciário (Ginzburg,1989), apresentamos pistas, indícios e sinais a respeito da problemática anunciada e dos questionamentos feitos inicialmente e que se desdobraram em tantos outros ao longo do caminho.

Esse olhar para a investigação-reflexão nos leva ao encontro de sentidos da pesquisa como a oportunidade de gerar contributos para a análise do Ensino Médio

brasileiro que, procurou-se nesta fase, não só descrever ou evidenciar os aspectos mais relevantes detectados, mas também cruzar as informações obtidas, agora um olhar

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

panorâmico, transversal e globalizante sobre a totalidade dos dados interpretados, tendo em vista um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo (Santos, 1987).

Assim, iniciamos o trabalho mobilizados pelas seguintes questões:

- Existem discrepâncias entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro e o rendimento escolar que esse nível de ensino está alcançando?
- Que avaliação fazem o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos desses resultados em função das metas estabelecidas para o Ensino Médio brasileiro?
- Que perspectivas formulam o gestor escolar, os professores e os especialistas pedagógicos acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos?

Na senda dos questionamentos definiu-se três grandes eixos propostos pela investigação como que as grandes linhas de força da pesquisa: 1) As percepções das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; 2) Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e 3) Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A fim de melhor visualizar a confluência dos dados obtidos, utilizamos um modelo gráfico por tabela, capaz de agrupar os vários elementos que constituíram as informações a partir das entrevistas, questionários, e análise documental, bem como, as

bases teóricas que sustentaram o estudo, que buscaram identificar as informações necessárias a responder as questões de investigação. Como segue abaixo.

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

1) As percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Este primeiro eixo trata, especificamente, a respeito do conhecimento atribuído, importância atribuída, aspectos imprescindíveis, e o trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e pode ser inferido a partir das tabelas abaixo.

Tabela 34-1 – Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Conhecimento atribuído).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Conhecimento atribuído)
- Os entrevistados evidenciavam, com número expressivo de (cinco traços caracterizadores) “não tenho conhecimento/ não tenho noção/não tenho conceito formado, não conheço”, não apresentam condições de formular um conceito preciso das DCNEM e das Orientações Curriculares. Afirmavam, ainda, em (dois traços caracterizadores), o conceito favorável, porém com a ressalva de que “devido a ser uma proposta muito teórica torna-se inadequada para atender as necessidades dos alunos”, ou “a sua aplicação na prática apresenta disparidade”. Em menor número conceitual (quatro traços caracterizadores) consideravam os documentos como fonte de “orientações” e “referências” para “nortear o trabalho do professor”.
Dados dos questionários (Conhecimento atribuído)
- Dos sessenta professores inquiridos 70% afirmaram ter conhecimento da conceituação, e importância das DCNEM e Orientações Curriculares.

Tabela 34-2 – Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Importância atribuída).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Importância atribuída)
- Nos quatro traços caracterizadores “importante/condiz em boa parte/ garantir padrão de ensino”, os documentos curriculares eram muito importantes, enquanto norteador do trabalho do professor e referencial de ensino. Entretanto, dois relatos apresentavam ressalvas quanto a sua aplicabilidade. Vejamos, a este respeito, as vozes de dois professores: <i>“Importantes mas penso que deveriam levar em consideração as especificidades de cada região brasileira, pois cada uma apresenta uma realidade diferente” (EP6 – II).</i> <i>“Importantes, porém a aplicabilidade tem se tornado um problema, principalmente, devido a carga horaria das disciplinas que não comportam a quantidade de conteúdo a serem repassados” (EP9 – L1).</i>
E ainda, opiniões totalmente contrárias aos documentos, agrupadas em três incidências: <i>“não atendem às necessidades dos alunos devido à grande disparidade em relação a teoria e a aplicação na prática” (EP4 – G1).</i> <i>- “não converge com o currículo trabalhado na escola que é voltado para o ENEM, ou seja, para a subjetividade” (EP5 – H1).</i> <i>“uma coisa que não funciona” (EP8 – K1).</i>

Dados dos questionários (Importância atribuída)

- No item que trata da afirmativa de que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico. A opção “discordo” e “concordo” tiveram o mesmo percentual de 43,33%.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Tabela 34-3 – Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Aspectos imprescindíveis).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Aspectos imprescindíveis)

- “Em sete traços caracterizadores os entrevistados procuravam afirmar “que as Diretrizes podem ajudar no sentido de nos mostrar exemplos de como se trabalhar as temáticas os conteúdos”, “está faltando um pouco de indicações práticas”, e que os mesmos “objetivam contemplar as necessidades contextuais, mas quando se leva para a prática na sala de aula isso não acontece”, isto porque, “é preciso que (...) estejam de acordo com o currículo e o currículo de acordo com as horas aulas” o que, se isso não acontece, acaba por se tornar “muito contraditório, “As linhas traçadas são importantíssimas porque vem dar esse suporte teórico para o professor”, “as Diretrizes podem ajudar no sentido de nos mostrar exemplos de como se trabalhar as temáticas os conteúdos, mas cabe ao professor decidir junto a escola o planejamento do currículo e de suas aulas de acordo com as Orientações Curriculares visando à necessidade dos alunos”.

Dados dos questionários (Aspectos imprescindíveis)

- Com 50% de concordância, os professores afirmam estar convictos de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo.

Tabela 34-4 – Percepções acerca das finalidades curriculares orientadas pelas Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (O trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (O trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio)

- “As declarações dos entrevistados, sobre o trabalho educativo terá sido identificado, em sua maioria, por traços caracterizadores que representam a opinião desfavorável à prática das DCNEM e das Orientações Curriculares. Tal como se expressam:

- “Não são todos os professores que seguem as DCNEM e as Orientações Curriculares”, “Ainda tem alguns colegas que são considerados pilotos do livro didático”, “Se a gente tivesse uma carga horaria maior se houvesse mais disponibilidade de tempo sim”, “Eu não fico utilizando as orientações de forma constante”, “as DCNEM e as Orientações Curriculares orientam, e quando chega o livro didático eles acabam contemplando conteúdos de forma sucinta”, “Acontece que nem todas as disciplinas conseguem encaixar as temáticas que abordam a cidadania”, “Eu tento fazer um planejamento dentro das Orientações Curriculares mas tenho conhecimento que muitos professores eles não têm esse conhecimento”, “Acho que nos conteúdos tem coisas que tem que se rever, não saberia te dizer agora o que realmente”, “as Diretrizes são muito contraditórias e que por isto fica muito complicado trabalhar com elas no Ensino Médio” e “as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático”.

Dados dos questionários (O trabalho educativo pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio)

- 63,33% discordam que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade.

- 60% concordam que o trabalho educativo é pautado nas Diretrizes Curriculares e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

De acordo com a análise documental do presente estudo as DCNEM são “princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como, princípios

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

pedagógicos, com vista à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino” (CEB/CNE Nº. 3/12). E as Orientações Curriculares tem por “Objeto” primeiro “trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio a sua proposta de trabalho” (OCEM, 2006, p. 9). Nesse sentido, a tabela 34-1 nos revela que, os dados sobre a “Conceituação” às referidas normatizações têm um número expressivo de traços caracterizadores afirmando “não tenho conhecimento/ não tenho noção/não tenho conceito formado, não conheço”, não apresentam condições de formular um conceito preciso”, ou que “devido a ser uma proposta muito teórica torna-se inadequada para atender as necessidades dos alunos”, ou ainda, “a sua aplicação na prática apresenta disparidade”. Em menor número conceitual (quatro traços caracterizadores) consideravam os documentos como fonte de “orientações” e “referências” para “nortear o trabalho do professor”. Por outro lado, 70% dos entrevistados afirmaram ter conhecimento da conceituação, e importância das DCNEM e Orientações Curriculares.

Nesse contexto, as tabela 34-1 e 34-2 apresentam os dados que identificamos na análise documental da escola, especificamente, no Projeto Político Pedagógico, que mesmo com um percentual de 43,33% de professores concordando que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico, tanto os conceitos, quanto a importância atribuída as referidas normas, não estão sendo aplicadas em sua totalidade, especificamente na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico.

Na verdade, pela própria normatização e tratar de “Diretrizes” e “Orientações” para a ação pedagógica, a escola tem liberdade e autonomia para definir seu Projeto Pedagógico, neste caso, a escola definiu as normatizações como uma estratégia de ensino, o que permite aos professores terem mais liberdade e autonomia para trabalhar os conteúdos programáticos e as avaliações do ensino, ou seja, trabalhar com um

currículo “mais flexível e menos engessado” (Moehlecke, 2012), (Ciavatta e Ramos, 2012). Vale destacar a este respeito que no capítulo II da tese esta referência aparece como críticas as normatizações curriculares. Pelo percentual apresentado de 43% discordando e concordando com a afirmativa de que as Orientações Curriculares para o

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico, constatou-se que os docentes estão com opiniões divididas, situação que ao nosso ver é preocupante, principalmente, porque não há uma definição concreta do currículo a ser desenvolvido na escola.

Assim, os dados apresentados neste item, nos levam a entender que, a própria experiência dos professores em sua prática pedagógica podem ajudá-los a avaliar, com maior propriedade, a implementação de um currículo totalmente pautado pelas normatizações curriculares, ou seja, indicar o que é possível e o que torna-se discrepante nas ações pedagógicas. Daí o alerta de Domingues (2000), no enquadramento teórico, a respeito da dos problemas preocupantes, que podem comprometer, na prática, o êxito efetivo do Ensino Médio.

Em relação as tabelas 34-3 e 34-4, o quadro teórico nos indica que, as Diretrizes Curriculares tem por objetivo fundamental ajudar a escola com as ações curriculares e a construir o seu Projeto pedagógico. Na análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola está assegurado de que a escola tem como meta trabalhar com as Orientações Curriculares para melhorar o desempenho dos alunos. Entretanto, foi possível constatar que, os professores entrevistados apresentam uma visão crítica a esse respeito, principalmente porque entendem que “o currículo deve ser trabalhado de acordo com as horas aulas” o que, se isso não acontece na prática”, o que se torna “muito contraditório”. Tal afirmativa pode ter suas razões quando nos deparamos com as críticas levantadas às Diretrizes Curriculares discutidas no quadro teórico como um “trabalho voltado para atividades formativas diversificadas para atender a diversidade cultural”, especificamente, “o excesso de conteúdos curriculares” para esse fim (Moehlecke, 2012), (Ciavatta e Ramos, 2012). E também, quando nos deparamos com a afirmativa de 50% de concordância que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio sugerem um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo.

No que toca a afirmativa de que “as Orientações Curriculares para o Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico” no questionário obteve-se um percentual de concordância de

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

43,33% identificados na tabela 34-2, na tabela 34-4, as declarações dos entrevistados, sobre o trabalho educativo foi identificado, em sua maioria, por traços caracterizadores que representam a opinião discordante de que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares são cumpridas em sua totalidade. Ainda, assim, os percentuais dos dados do questionário indicam que existe a concordância de 60,00% atribuído ao trabalho educativo pautado nas Diretrizes Curriculares e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Nos referidos dados do questionário, os professores quando tiveram a oportunidade de criticar e opinar desfavoravelmente as normativas, assim o fizeram, mas quando envolveu uma opinião mais “comprometedora” em relação a essa prática na escola talvez tivessem o receio de se comprometerem ao ponto de se prejudicar junto a coordenação e gestão da escola, ainda que, os mesmos tivessem sido informados a respeito da confidencialidade das informações.

Ao analisar os dados obtidos com as entrevistas destacados nas tabelas, acima, fomos levados a refletir que o trabalho educativo na escola investigada está muito próximo a desorganização das ações pedagógicas, assentes em práticas, por vezes, desarticuladas e individualizadas. Tal como podemos identificar nas seguintes opiniões expressas:

“Nós temos o nosso P.P.P. que aliás ele está assim um pouco defasado porque quando eu assumi a gestão aqui em julho do ano passado esse P.P.P. já existia aqui na escola, e nós não tivemos, digamos assim, um tempo para pararmos e reconstruirmos junto com eles quais são, assim, as propostas que nós queremos realmente trabalhar, e nós estamos seguindo este mesmo P.P.P., mas muitos professores em si eles não têm conhecimento não conhecem esse P.P.P. que tem na escola” (EG – A3).

“A escola está se disponibilizando ao final de dezembro de 2014 e início do próximo ano fazer todo um estudo a respeito disso em particular. Não é desculpa, mas acaba sendo uma desculpa, é que o corre-corre é tão grande,

o cotidiano da escola traz tanto problema que até o pedagógico é tanta confusão de trabalho na escola, pra você ter uma ideia as reuniões daqui a gente tem feito ao longo de 1 ano de gestão que nós estamos fazendo agora, nós tivemos duas reuniões pedagógicas sistemáticas uma que seria a semana pedagógica mas devido o governo antecipar o nosso calendário letivo devido a copa do mundo nós tivemos apenas um dia para seria o que os professores chegaram aqui para tomarem informações do que aconteceria no outro dia que seria o primeiro dia de aula e fazer um Conselho de classe,

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

quer dizer não pra fazer nada praticamente porque na semana pedagógica que a gente chama de jornada pedagógica nessa jornada é que a gente faz todo o levantamento das informações, inovações a serem realizadas e o planejamento para o longo do semestre” (ECE 2 – C3).

“Eu tento fazer um planejamento dentro das Orientações Curriculares mas tenho conhecimento que muitos professores eles não têm esse conhecimento digo porque eu já fui coordenador aqui na escola” (EP6 – I3).

“Na minha disciplina eu tento trabalhar os conteúdos programáticos com as estratégias que eu entendo que pode se adequar ao planejamento. Ocorre que, as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático e os professores são orientados a trabalhar com eles” (EP9 – L3)

Tal como já expressamos no capítulo VI, da análise das entrevistas, julgamos importante abordar abaixo, as seguintes informações e análise, dois professores apresentaram uma preocupação mais acentuada acerca do trabalho educativo, como podemos identificar nos seguintes relatos: “Hoje você está em 2014 você tem o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio que é uma ação do Governo Federal articulado com as Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais com as escolas de Ensino Médio e a discrepância é gigante, você vê que não é só o problema do currículo da escola que está em questão, é a viabilização das práticas, a destinação das verbas, a formação de professores, o ambiente de trabalho”, e “a coordenação e os PCAS que são os coordenadores de área a gente sempre procura estimular o grupo nesse sentido da preocupação não só com as DCNEM mas com as Orientações Curriculares porque as Orientações visam o ENEM, e o ENEM acaba sendo o nosso foco, uma vez que nós somos escola pública e existem “enes” políticas públicas que fazem do ENEM uma porta de entrada para o nível superior ou técnica. Então existe essa preocupação”. E

ainda, a “liberdade” dada aos professores para realizarem o trabalho educativo será condicionada a múltiplos fatores. Daí as afirmações nas entrevistas: “as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático e os professores são orientados a trabalhar com eles”, e “Então a gente tem que seguir o plano de curso que é aquela

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

matriz tem que seguir até porque, a Secretaria de educação praticamente obriga faz uma cobrança forte pra que as provas sejam unificadas. Então mesmo que cada professor tenha o seu estilo de dar aula a gente tem que está seguindo o mesmo conteúdo, num mesmo tempo”.

Tal como já foi abordado anteriormente na análise das entrevistas, avaliamos que os relatos acima podem ser a consequência da falta de oportunidade de se discutir o currículo e as estratégias de ensino com os professores, talvez por este motivo, acabam utilizando o livro como orientador. E ainda, o fato de serem “obrigados” a “seguir com os conteúdos num mesmo tempo” em relação aos outros professores da mesma disciplina, torna-se uma alternativa que a Secretaria de Educação encontrou para fazer com que os professores não deixem de trabalhar determinados conteúdos programáticos.

Assim, o formulário de questões propostas tanto para as entrevistas semiestruturadas quanto para os questionários estruturados deu-nos a possibilidades de alcançar os objetivos propostos nesse primeiro eixo de conhecer as percepções dos participantes acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio orientado através das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

2) Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O segundo eixo trata, especificamente, sobre, o “Conhecimento atribuído”, as “Dúvidas e dificuldades sentidas”, “Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades”, “Recursos e experiências acumuladas” e “A prática em relação aos temas transversais”, e pode ser inferido a partir das tabelas abaixo.

Tabela 35-1 – Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Conhecimento atribuído).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Conhecimento atribuído)
<p>- Com exceção de três professores que não responderam esse questionamento quatro professores afirmaram que “É importante/interessante” a execução dessas normativas no processo ensino aprendizagem, seguido de vários pontos críticos apontado pelos entrevistados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Em relação ao ENEM você vê que falta alguns conteúdos; b) As DCNEM são tão amplas mas tão amplas que são vagas; c) Tem que contemplar mais as necessidades dos alunos; d) A própria escola não orienta os professores para a sua utilização. <p>- Outros quatro professores afirmaram através dos seguintes traços caracterizadores que “nem todos os professores tem esse conhecimento, existe uma resistência muito grande, deles não quererem seguir as DCNEM e as Orientações Curriculares”, “mas aquilo que nós vemos muitas vezes é que muitos professores se conhecem não demonstram e não têm essa preocupação curricular”, “Tem condições dos temas transversais serem trabalhados em sala de aula para ajudar na formação mas infelizmente nem todos os professores trabalham”, e “é importante que o professor faça uma avaliação do que é possível encaixar em termos de conteúdos e temáticas que seja necessário para a formação dos alunos”. E ainda um professor manifestou a preocupação de se “fazer um estudo sobre esses documentos”.</p>
Dados dos questionários (Conhecimento atribuído)
<p>- Com o percentual de 51,67% os professores discordam que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são compreendidas por todos os professores.</p>

Tabela 35-2 – Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dúvidas e dificuldades sentidas).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Dúvidas e dificuldades sentidas)
<p>- “Todas as disciplinas têm dificuldades de adaptar as normatizações para a prática na sala de aula”.</p> <p>- “As dificuldades estão na seleção dos conteúdos. É importante que se trabalhe conteúdos que seja importante para a formação profissional e formação para a cidadania”.</p> <p>- “Eu diria que em relação as Orientações Curriculares se deveria fazer uma adequação devido a carga horária das disciplinas que são mínimas para trabalhar com as temáticas propostas”.</p>
Dados dos questionários (Dúvidas e dificuldades sentidas)
<p>- Não foram feitos questionamentos específicos sobre esse item.</p>

Tabela 35-3 – Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades)
<p>- “Uma das maiores dificuldades encontradas está na aplicação e avaliação do conteúdo programático”.</p>

- “Os esclarecimentos acontecem nos momentos de discussões de coordenação e da troca e informações entre os colegas de área”.

Dados dos questionários (Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades)

- Com o percentual de 58,33% os professores concordam que o planejamento curricular tem a participação da coordenação escolar, e dos docentes.

- 48,33% dos professores concordam e 40% discordam que as dúvidas e dificuldades apresentadas no decorrer do processo ensino aprendizagem são retiradas nas reuniões de área de ensino.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Tabela 35-4 – Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Recursos e experiências acumuladas).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Recursos e experiências acumuladas)

- “As Orientações podem nos mostrar os caminhos para melhorar o ensino e com o tempo serão experiências que poderão ser aplicadas com outros alunos e com outras turmas”.

- O programa Ensino Médio Inovador visa o trabalho com projetos, aulas de reforço, vários tipos de aulas artísticas que podem servir de recurso para o ensino que não está suprimindo a necessidade dos alunos em sala e aula, porém é uma experiência que deve ser aprimorada porque atualmente tem sido vista como um tapa buraco, uma política desorganizada financeiramente pelo governo”.

- “Uma experiência interessante que foi feita no início deste ano nas turmas de 1º ano foi trazer ex-alunos da escola que tiveram boas notas no ENEM e estão na universidade para dar seu depoimento para os demais alunos”.

- “Eu procuro trabalhar sempre com os meus alunos a aplicação dos conteúdos programáticos associados a prática a vivencia deles”.

Dados dos questionários (Recursos e experiências acumuladas)

- Não foram feitos questionamentos específicos sobre esse item.

Tabela 35-5 – Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (A prática em relação aos temas transversais).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (A prática em relação aos temas transversais)

- “Eu diria que hoje as disciplinas que mais trabalham com os temas transversais são a geografia, a história e a biologia e penso também que devido ao tempo os conteúdos ficam prejudicados caso o professor venha desenvolver essa prática em sala”.

- “Eu procuro verificar quais as necessidades dos alunos e tento abordar durante as aulas determinados exemplos que possam leva-lo a compreender e refletir sobre o assunto”.

- “A partir das estratégias como aulas dialogadas, filmes, textos, reportagens, artigos eu procuro trabalhar a visão reflexiva dos alunos”.

- “Na verdade esses temas são complicados de se encaixar até mesmo por conta da carga horária que é mínima para as disciplinas”.

Dados dos questionários (A prática em relação aos temas transversais)

- 66,67% dos professores concordam que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam as ações de interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento.

- 55% dos professores discordam que a estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos.

- 51,67% dos professores discordam que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio.

Na tabela 35-1 foi possível verificar que, apesar do percentual de 51,67% de discordância de que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, são compreendidas por todos os professores, os extratos da entrevista indicam que parte dos professores têm condições de formar um juízo de valor acerca das referidas normatizações curriculares.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

A tabela 35-2 aponta que as dúvidas e dificuldades mais sentidas pelos professores acerca das “Concepções, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares” estão relacionadas ao não cumprimento do conteúdo programático, a falta de harmonia da prática pedagógica com as normatizações curriculares, os problemas com a seleção dos conteúdos, e a carga horária mínima para trabalhar os conteúdos e as temáticas propostas pelas Orientações Curriculares. A esse respeito houve um dos entrevistados revelou-nos que para solucionar parte desses problema que a escola está trabalhando com a avaliação unificada com o objetivo “de padronizar o currículo da escola e a oportunidade para todos terem acesso ao mesmo conhecimento” (EC1 – B1). Entendemos que tal iniciativa é uma forma de “ultrapassagem de dificuldades”.

A tabela 35-3 indica que, na opinião da maior parte dos entrevistados, e (58,33%) dos respondentes ao questionário, concordam que as reuniões de coordenação de área ocorrem com a presença dos coordenadores de área e coordenadores escolares, e (48,33%) concordam que nas reuniões são retiradas as dúvidas e se compartilham as boas ideias. Confirmando, assim, a mesma opinião dos respondentes tanto para as entrevistas, quanto para os professores respondentes ao questionário. Entretanto, o relato de um dos entrevistados revelava que determinadas situações “precisam serem discutidas e definidas dentro da escola, principalmente por causa das posturas éticas que os professores precisam ter cuidado em adotar”. Tal declaração revela que as reuniões de área podem ser aprimoradas com a inclusão de assuntos que cabem a discussão e a decisão conjunta dos professores sobre o trabalho educativo. Outra revelação importante para solucionar as “dificuldade encontradas está na aplicação e avaliação do conteúdo programático (...) foi a avaliação unificada” e o “horário convergente”. Em relação a esta última declaração o entrevistado afirma que, “nessas reuniões os professores têm a

oportunidade de partilhar as dificuldades as experiências exitosas, de ver o que os colegas estão fazendo de ver como os conteúdos dentro da mesma série, se eles estão sendo trabalhados até com professores diferentes”.

A esse respeito, identificamos no capítulo VI, da análise documental, que trata a respeito do Projeto Político pedagógico da escola, Item “Planejamento”, que a escola contemplou ações de planejamento coletivo com os professores bimestralmente, ação

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

esta que pode ser confirmada pelos professores nos dados obtidos através das entrevistas e questionários. Sendo que na prática estão ocorrendo, semanalmente, o planejamento somente por área de ensino.

Na tabela 35-4 identificamos que os dados das entrevistas confirmam a importância de se trabalhar com estratégias de ensino e de aproveitar as experiências dos professores para aprimorar a sua prática e melhorar a qualidade do ensino. Outro aspecto que foi destacado foram as ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir do Ensino Médio Inovador que não visam de um dos entrevistados tem sido um Programa de ensino que “visa o trabalho com projetos, aulas de reforço, vários tipos de aulas artísticas que podem servir de recurso para o ensino”, mas que na verdade “não está suprimindo a necessidade dos alunos em sala e aula, porém é uma experiência que deve ser aprimorada porque atualmente tem sido vista como um tapa buraco, uma política desorganizada financeiramente pelo governo”. No quadro teórico podemos verificar que o Programa Ensino Médio Inovador foi uma política de inovação curricular implementada pelo MEC com a intenção de “apoiar, fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio” (Portaria Nº. 971/2009 MEC). E apesar de se tratar de uma proposta governamental “interessante” tem sido moroso na sua implantação, são vistos pelos docentes como opcional, e ainda, que “essas metas começam a serem traçadas a partir do governo federal através de vários programas, mas quando ocorre a implementação na escola as ações e prestação de contas se tornam bem difíceis de serem executadas, o que interfere no trabalho da escola designadamente o rendimento escolar dos alunos que a cada ano nós percebemos o quanto tem caído” (ECE1 – B3).

A tabela 35-5 destaca alguns trechos das entrevistas realizadas com os professores, nos levam a levantar indícios de que essa visão dos professores tem a ver com a lógica da perspectiva pedagógica das disciplinas e do perfil dos alunos orientados pelas Orientações Curriculares discutidas no capítulo VI, da análise documental que trata da Análise das Orientações Curriculares. A esse respeito foi possível verificar que os dados do questionário confirmam as informações das entrevistas, principalmente, no que se refere a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade.

CAPÍTULO VI APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Entretanto, foi-nos revelado pelo percentual de 55% que os professores discordam que a atual estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos. Na sequência da análise identificou-se que 51,67% dos professores discordam que as Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio. Percentual estes que, vêm confirmar as necessidades e a falta de valorização das Diretrizes e Orientações Curriculares no planejamento das ações pedagógicas.

Tal como no primeiro eixo, as questões desenvolvidas tanto para as entrevistas semiestruturadas quanto para os questionários estruturados deu-nos a possibilidades de alcançar os objetivos propostos de conhecer as percepção e a prática pedagógica dos participantes na concepção, estruturação, e execução das Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

3) Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O terceiro eixo trata, especificamente, sobre, o “Conhecimento atribuído”, “Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando”, “Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio”, “Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover

melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio”, e “Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas”, e pode ser inferido a partir das tabelas abaixo.

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Tabela 36-1 – Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Conhecimento atribuído).

<p>Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Conhecimento atribuído)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Eu tenho conhecimento sim que os alunos tem apresentado um índice muito baixo de aprendizagem e isso tem se refletido nas notas bimestrais, quanto a nota do ENEM eu não tinha esse conhecimento”. - “Essa planilha mostra claramente que os nossos alunos não estão preparados para o ENEM e em relação as notas curriculares serem melhores que as notas do ENEM é porque na escola eles têm a facilidade de obter as notas através das diversas atividades”. - “São notas muito baixas resultantes dos conteúdos que precisam serem revistos, das práticas pedagógicas inadequadas e da própria falta de responsabilidade do aluno em levar mais a sério a sua formação pelo fato da própria escola facilitar muito esse processo de formação”. - “Na realidade a escola não está preparando o aluno essa planilha é uma prova cabal que o aluno não está sendo preparado para o ENEM (...) Aqui na escola os alunos têm muita facilidade tem muitas chances para passar com atividade paralela, o conselho de classe faz uma adequação e isso explica ele ter nota curricular boa e cair no ENEM”. - “Bom eu vou falar de uma coisa que não é comum só aqui na escola mas na maioria das escolas públicas que é a história de mascarar as notas dos alunos infelizmente”.
<p>Dados dos questionários (Conhecimento atribuído)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com o percentual de 76,67% os professores concordam que as notas dos alunos não condizem com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem.

Tabela 36-2 – Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando).

<p>Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “as discrepâncias estão relacionadas no momento em que o aluno é avaliado, por exemplo no ENEM, que é aplicado em dois dias de avaliação, com conteúdos programáticos de todo o Ensino Médio e que por isto, muitos alunos não se saem bem e obtêm baixa pontuação (...) as conexões eu entendo assim, são as possibilidades que o aluno tem de obter conhecimentos a respeito da sua formação enquanto cidadão”. - “eu vejo que as discrepâncias estão nas concepções e na aplicação dos conteúdos programáticos e as conexões estão na possibilidade de desenvolver no processo ensino aprendizagem não somente a instrumentalização do aluno, mas a conscientização dos mesmos através de uma boa formação política e não ideológica”.
--

- “As discrepâncias estão no modo que o aluno é avaliado, na carga horária insuficiente para a cumprir as finalidades curriculares. Não vejo as conexões dessas finalidades com o rendimento escolar”.

Dados dos questionários (Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando)

- Na amostra total 91,66% dos professores concordam que existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido à falta de identificação com a mesma.

- Na amostra total 56,66% dos professores discordam que os professores adotam várias metodologias na aplicação dos conteúdos programáticos, no tempo que for preciso, até que o aluno domine o conhecimento.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Tabela 36-3 – Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio)

- “Este ano nós realmente não tivemos a oportunidade de sentarmos para planejar e definir as metas e ações, a escola tem trabalhado apagando incêndio, e quanto ao rendimento tem sido outro ponto que nós vamos precisar ter mais atenção porque como você mostrou aqui na planilha são dados reais da nossa situação, notas curriculares baixas, repetidas mas que ainda assim se destacam se comparadas a do ENEM, por que? Por conta do mascaramento que é feito para tentar ajudar o aluno com vários tipos de avaliação e interferência do Conselho de classe até que ele consiga a aprovação”.

- “é importante reconhecermos que as notas curriculares de nossos alunos são baixas (...) Em relação as metas a escola implantou a avaliação unificada e os simulados como metas para melhorar a preparação do aluno para o ENEM”.

- “São várias as possibilidades dadas aos alunos durante o ano letivo além das provas, são trabalhos extra classe, projetos, semana cultural, e ainda assim a gente percebe que as notas curriculares muito ruim (...) essa é uma discussão que precisa ser realizada na escola”.

- “Em relação aos rendimentos eu penso que os nossos alunos não tem se saído bem tanto nas notas curriculares quanto no ENEM (...) a escola precisa parar avaliar tudo isso junto os professores e coordenadores escolares e tentar traçar suas metas em busca da melhoria dessa situação”.

Dados dos questionários (Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio)

- Não foram feitos questionamentos específicos sobre esse item.

Tabela 36-4 – Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio)

- “Bom as perspectivas geralmente são as de trazer e permanecer com o aluno na escola (...) Talvez fosse necessário se avaliar se realmente o atual modelo de ensino está sendo atraente para esse aluno”.

- “Os alunos tem dado este sinal constantemente de que o ensino precisa ser melhor (...) sou a favor de um ensino que venha mudar para melhor a educação nem que para isso mude a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o

aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, criar estratégias mais eficazes”.

- “Eu acho interessante a ideia de que o Ensino Médio possa ser reestruturado que possa dar a oportunidade de o aluno definir a sua área de ensino e ser preparado profissionalmente”.

Dados dos questionários (Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio)

- 56,67% de concordância em adotar a meritocracia no rendimento escolar para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem.

CAPÍTULO VI
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Tabela 36-5 – Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através da classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas).

Extrato da apresentação e análise das entrevistas (Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas)

- “A questão da formação técnica ela é muito positiva, não só pelo nível técnico mas o diferencial que ela apresenta, que é a qualidade e identidade do ensino”.

- “Existem muitas formas de se melhorar o funcionamento da escola e do ensino, uma dessas formas é a meritocracia (...) a meritocracia que eu sou a favor é aquela em que se dá o incentivo para os alunos que se sobressaem no aprendizado (...) nós precisamos de mais avaliações internas e externas, acho que tem que ter um avanço maior (...) a escola não pode agir sozinha por mais que precise de autonomia”.

- “O índice de aprovação é muito pequeno (...) Aqui na escola existem vários terceiros anos, mas os melhores alunos estão no “A” e eu concordo, porque a gente pode aumentar o nível do aluno e adiantar vários conteúdos, enquanto o outro aluno vai começar pelo básico até ele conseguir e a carga horaria permitir”.

- “seria interessante que se tivesse turmas diferenciadas (...) Eu concordo com a meritocracia que valoriza e incentiva os alunos que se sobressaem, com a avaliação interna e externa (...) Outra coisa importante é resguardar a autonomia da escola tanto dentro como fora”.

Dados dos questionários (Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas)

- 90% da amostra total dos professores concordam que é importante avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa.

- 98,33% concordam com a importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do ensino.

- 81,67% da amostra total, dos professores sendo favorável a estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno.

A tabela 36-1 indica claramente que os professores têm conhecimento do baixo rendimento escolar dos alunos, bem como as “muitas chances para passar com atividade paralela”, e a função do conselho de classe da escola de “fazer uma adequação” nas reuniões deliberativas para jugar as reprovações “e isso explica ele ter nota curricular

boa e cair no ENEM”. Outro fator apontado pelos professores estão relacionados “aos conteúdos que precisam serem revistos, das práticas pedagógicas inadequadas e da própria falta de responsabilidade do aluno em levar mais a sério a sua formação pelo fato da própria escola facilitar muito esse processo de formação”. A esse respeito foi possível identificar a preocupação dos professores com “a história de mascarar as notas

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

dos alunos”. Daí o percentual de 76,67% os professores concordando no questionário aplicado, que as notas dos alunos não condizem com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem.

Vale destacar que, esse modelo de avaliação aplicada na escola, está baseada nas orientações emanadas pelas Diretrizes Curriculares, como pode ser identificado em seu Art. 7º, que trata da organização curricular do Ensino Médio, e assegurado no Projeto Político Pedagógico da escola, no item Avaliação, apresentados na análise documental, capítulo VI do estudo.

Em relação a tabela 36-2 identificamos que os dados das entrevistas indicam que realmente existem discrepâncias entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar que Ensino Médio está alcançando, principalmente, quando “o aluno é avaliado, por exemplo no ENEM, que é aplicado em dois dias de avaliação, com conteúdos programáticos de todo o Ensino Médio”, e “nas concepções e na aplicação dos conteúdos programáticos”, e ainda a opinião de que “as discrepâncias estão no modo que o aluno é avaliado, na carga horária insuficiente para a cumprir as finalidades curriculares”. Quanto as conexões notamos que a possibilidade de se trabalhar a formação do cidadão na escola é um ponto positivo das finalidades curriculares.

Os dados apresentados no questionário acerca dos trechos das entrevistas, acima, revelaram que na amostra total 91,66% dos professores concordam que existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido à falta de identificação com a mesma, e ainda, 56,66% da amostra total de professores discordam que os mesmos adotam várias metodologias na aplicação dos conteúdos programáticos, no tempo que for preciso, até que o aluno domine o conhecimento.

Assim, podemos concluir que os dados do questionário confirmam as discrepâncias apontadas tanto pelos professores participantes do estudo quanto as críticas apresentadas por vários teóricos como (Ciavatta e Ramos, 2012), (Domingues, 2000), (Lopes, 2004), (Moehlecke, 2012) no quadro teórico do estudo, do capítulo II.

CAPÍTULO VI APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Na tabela 36-3 preocupou-nos o fato de que, na escola investigada os dados das entrevistas indicam que não houve momentos de planejamento e definição de metas e ações para a escola, ao contrário “a escola tem trabalhado apagando incêndio”, ou seja, trabalha em função dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Entretanto, a escola definiu como meta “implantar a avaliação unificada e os simulados como metas para melhorar a preparação do aluno para o ENEM”.

Na análise documental foi perceptível que o Projeto Político Pedagógico da escola não contemplou vários aspectos importantes para a busca de avaliação das ações do próprio Projeto que foi implementado em 2011, e das avaliações a serem desenvolvidas na escola. Como referenciado nos traços caracterizadores da tabela 36-4, indicam que o trabalho educativo não é seguido pelas normatizações curriculares, especificamente, o Projeto Político Pedagógico, que por sinal apontamos algumas críticas a sua sistematização no momento da análise documental. Isto implica, na falta de metas e acompanhamento do que está sendo realizado e poderia ser melhorado nas ações da escola.

A tabela 36-4 corresponde aos dados apresentados pelos professores que “talvez fosse necessário se avaliar se realmente o atual modelo de ensino está sendo atraente para esse aluno”. Isto porque “os alunos tem dado este sinal constantemente de que o ensino precisa ser melhor”. Outro traço caracterizador que nos chamou a atenção foi o posicionamento de um dos entrevistados afirmando “sou a favor de um ensino que venha mudar para melhor a educação nem que para isso mude a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, criar estratégias mais eficazes”. Na sequência da análise constatou-se que, os demais

professores da escola quando questionados apresentaram o percentual de 56,67% de concordância em adotar a meritocracia no rendimento escolar para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem. Entretanto o Projeto Político Pedagógico da escola não contemplou tal estratégia em suas ações pedagógicas.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Na tabela 36-5 nota-se que os dados apresentados nas entrevistas indicam que a escola já vem trabalhando com a meritocracia como uma estratégia para “dá o incentivo para os alunos que se sobressaem no aprendizado”, como se pode constatar no seguinte trecho “O índice de aprovação é muito pequeno (...) Aqui na escola existem vários terceiros anos, mas os melhores alunos estão no “A” e eu concordo, porque a gente pode aumentar o nível do aluno e adiantar vários conteúdos, enquanto o outro aluno vai começar pelo básico até ele conseguir e a carga horária permitir”. Os entrevistados mostram-se interessados pelas demais estratégias de ensino como a avaliação interna e externa, gestão e autonomia da escola. No questionário obteve-se os seguintes percentuais 56,67% concordam com a utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem, 90% da amostra total dos professores concordam que é importante avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, e 98,33% concordam com a importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do ensino. Vale destacar que as estratégias aqui citadas não estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, o capítulo IV, desse estudo busca desenvolver concepções teóricas que possam contribuir para “a construção e aplicação de novas ideias no contexto do ensino”.

Importou-nos também saber, se a atual estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno. Com o percentual de 53,33% concordaram que sim, e a afirmativa de 81,67% da amostra total, dos professores sendo favorável a estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado

composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno.

O terceiro eixo também, oportunizou a comparação dos dados oriundos das questões desenvolvidas tanto para as entrevistas semiestruturadas quanto para os questionários estruturados, e assim, conhecer a percepção dos professores acerca do

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio), apresentadas em uma planilha de comparação de notas dos alunos do 3º ano do ano de 2012 formatada no sistema Microsoft Excel.

CONCLUSÕES

1. Resultados do estudo

Tendo em conta as questões de pesquisa que nos orientaram e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos, é chegado o momento de tecer algumas considerações finais, que se sistematizam em quatro aspectos principais: resultados do estudo, limites do mesmo, contribuições do estudo, em termos pessoais e profissionais, e sugestões para futuras investigações.

- A análise do Ensino Médio brasileiro, desencadeou-se com a tentativa da avaliação do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas e externas que se procurou analisar o impacto do atual currículo do Ensino Médio. Nesse sentido, a percepção e experiência dos participantes na sua prática pedagógica, bem como o acesso que tivemos as classificações internas (notas curriculares bimestrais e finais), e externas traduzidas pela notas do ENEM foi muito importante para o estudo.

Na análise os participantes especificaram vários problemas em relação as Diretrizes Curriculares, Orientações Curriculares, e o rendimento escolar dos alunos, mas destacaram sobretudo, a discordância das seguintes afirmativas:

- As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são cumpridas em sua totalidade;
- A estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos;
- As Diretrizes Curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio.

A análise e a interpretação da amostra total dos dados obtidos, vieram confirmar:

- As notas dos alunos não condizem com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem;
- Existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido à falta de identificação com a mesma;

CONCLUSÕES

- A utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem;
- É importante avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, para melhorar a qualidade do ensino;
- A importância do fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do processo educacional;
- A atual estrutura curricular do Ensino Médio sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno.

Dentre estas constatações, destacamos uma em particular que, veio só confirmar a percepção que tínhamos bem no início da pesquisa, no ano de 2011, de que a estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas viesse atender as intenções profissionais e acadêmicas do aluno, bem como, seria uma forma de melhorar o rendimento escolar que este nível de ensino poderia alcançar. Constatações estas, que foram se alinhando perfeitamente não somente com os resultados oriundos deste trabalho, mas principalmente, no período de recolha e análise dos dados a partir de 2012, com a efetivação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quando determina que o Ensino Médio deve ser um ensino que atenda “a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica”, e para isto, “as unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes,

metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação” (art. 13, e 14 parágrafo VI das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB – DCNEM Resolução 02/2012). Ou seja, esta normativa concedeu a possibilidade das escolas definirem as suas componentes curriculares, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

CONCLUSÕES

Apesar desta evolução nas normativas curriculares, e da implementação da vertente profissional nas escolas, verificamos pelas leituras ao longo do estudo e dos dados obtidos através das entrevistas com os docentes que a hipótese de se trabalhar com a possibilidade de oferecer aos alunos a opção de formação por aptidão ou ensino vocacionado, como inicialmente nos referimos, poderia ser uma boa alternativa, mas até a conclusão da pesquisa não tivemos conhecimento da execução dessa vertente nas escolas do estado de fortaleza.

A propósito apresentamos, abaixo, alguns traços caracterizadores das entrevistas com os professores sobre este assunto:

“O aluno tem aptidão para alguma coisa e muitas vezes ele tem que estudar uma matéria que ele não gosta e isso é desgastante é uma perda de energia” (EP2 – E1).

“Seria interessante se respeitar a vontade dos alunos, ou seja, trabalhar com uma estrutura de ensino mais atraente para as necessidades e identificação dos alunos” (EG – A4).

De acordo com os professores “existem alunos que preferem as disciplinas da área de Ciências Humanas, outros alunos que se dão bem nas áreas de Exatas, e ainda os que gostam da área de Ciências da Natureza”, ou seja, são exceções aqueles que vão bem em todas as disciplinas, e mesmo esses provavelmente têm as suas preferências. O mesmo ocorre no ENEM que tem por objetivo avaliar o aluno levando em conta todos os conteúdos a partir das matrizes de referência das quatro áreas do conhecimento, ou seja, o aluno precisa ter total domínio e aptidão para se sair bem na prova. Seria o certo,

se o atual modelo de ensino realmente preparasse esse aluno para a aferição de seus conhecimentos, mas os próprios resultados das avaliações internas e externas dos alunos nos revelam as fragilidades e deficiências do ensino. Vejamos a baixo outro trecho referente as orientações das normativas curriculares e o ENEM.

“As Diretrizes são muito abrangentes e por serem abrangentes acabam se tornando um problema na hora de avaliar o aluno. O professor trabalha tanto com conteúdo programáticos como aulas temáticas, e no ENEM o aluno não é cobrado dessa forma, ou seja, no ENEM a prova é elaborada somente com base nos conteúdos programáticos” (ECE1 – B2).

CONCLUSÕES

No trecho acima, podemos verificar outra problemática envolvendo o Ensino Médio. Trata-se da abrangência do currículo orientado pelas normativas curriculares, e a forma como ele é cobrado dos alunos no ENEM. Ciente das discrepâncias apresentadas pelos alunos em relação aos resultados do Exame, o Sistema de ensino vem ampliando suas funções, mudando a formulação das provas ao longo do período de aplicação, com o objetivo de se ajustar ao modelo de ensino ofertado no Ensino Médio regular.

Dando continuidade ao que tratamos inicialmente a respeito das normativas concederam a possibilidade da escola elaborar a sua proposta curricular, surge o Ensino Médio Integrado, apresentado no quadro teórico deste estudo, como política educacional no Brasil, destinado aos jovens que queiram, além de concluir o Ensino Médio regular, obter um diploma de formação técnica profissional, bem como, a possibilidade de superar a crise identitária instalada no como Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, passamos então, a ter como suporte teórico deste estudo, as ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), por defenderem essa tendência de Ensino Médio “integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral como uma condição viável e necessária para fazer a [travessia] para uma nova realidade”. Ocorre que, tal proposta precisava encontrar as escolas públicas brasileiras bem estruturadas administrativamente e pedagogicamente com professores habilitados com formação profissional adequada para lecionar nos cursos profissionalizantes, material pedagógico específico e suficiente para atender as necessidades educacionais, espaço físico adequado para as aulas e atividades práticas e ainda, uma equipe de profissionais devidamente habilitado e experiente para dar o suporte necessário a escola. Realidades esta que, tal como

Domingues (2000) Martins (2000) e Zibas (2005), não ocorrer nas escolas. Na verdade, o Ensino Médio integrado para ser efetivado com sucesso vai depender da iniciativa e apoio das políticas adotadas a nível de cada governo do estado brasileiro.

Em paralelo a oferta do Ensino Médio integrado, destacam-se também os cursos profissionalizantes ofertados pelas escolas e os centros de ensino que atuam somente com esta modalidade, com um diferencial das escolas que pretendem trabalhar com o Ensino Médio integrado, recebem todo o apoio estruturante necessário na implementação de seus cursos.

CONCLUSÕES

Vale elucidar que a base legal dessa vertente do ensino está baseado no que determina a Lei Nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no que tange a Educação Profissional e Tecnológica, bem como o Capítulo III, e introduz as Seção IV-A e os artigos 36-A, B, C e D que tratam especificamente da educação profissional técnica de nível médio “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Esses artigos fixam as novas formas de desenvolvimento e articulação da Escola Profissional Técnica (EPT) de nível médio no território nacional:

- a) articulada com o ensino médio, i) integrada (ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno); e ii) concomitante (ofertada a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso);
- b) subsequente, em cursos dirigidos a quem já tenha finalizado o ensino médio.

A Lei de 2008 altera também o Capítulo III da LDB que trata da Educação Profissional e Tecnológica,

- I. de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II. de Educação Profissional técnica de nível médio;

III. de Educação Profissional tecnológica de graduação e pós graduação.

A Lei 11.741/2008 resgatou a importância da educação profissional enquanto política pública, garantindo a possibilidade do ensino médio propiciar a formação técnica através da educação profissional integrada ao Ensino Médio. Além deste marco legal, outras medidas vieram reestabelecer a importância da educação profissional enquanto política pública:

- ✓ A expansão da rede federal de educação profissional;
- ✓ O programa Brasil Profissionalizado, que destina recursos aos estados;

CONCLUSÕES

- ✓ O Pronatec;
- ✓ O Sisutec;
- ✓ O catálogo nacional de cursos técnicos;
- ✓ Estes instrumentos em conjunto criaram as condições para uma nova formatação das políticas de educação profissional no país.

No intuito de melhor clarificar as informações acerca da oferta e crescimento da tendência do ensino profissionalizante no Brasil, apresentamos na tabela 38 e 39 (Apêndice 8), o retrato com o número de estabelecimentos e matrículas nas modalidades integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio nas redes públicas e privadas por Regiões e unidades da federação brasileira – 2007 – 2010 – 2012. Esclarecemos que, não foi possível apresentar dados mais atualizados devido à falta de atualização e disponibilidade na base de informações do *portal* do INEP.

- O estudo veio confirmar as frustrações da gestora escolar, coordenadores escolares e professores em relação as discrepâncias entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar. Para esta constatação terá contribuído significativamente, como os dados indicam, a opinião dos mesmos acerca da concordância de que a atual estrutura curricular do Ensino Médio encontra-se sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno, e a sua resultante refletidas no rendimento escolar dos alunos, como demonstra a exemplo, a planilha de notas curriculares e notas da escola no ENEM. Na verdade, os professores ao terem acesso as notas dos alunos, possibilitou-os

avaliar o desenvolvimento educacional dos alunos seguido e não seguido pelas normativas curriculares e a resultante desse processo, impelindo-os para uma projeção constante da ação educativa, baseada na avaliação e na reflexão.

- Assim, os participantes do estudo, como os dados evidenciaram, assumiram neste processo, um papel imprescindível, constituindo-se como o “exemplo” de educadores que vem vivenciando em sua prática pedagógica, as discrepâncias e conexões das normatizações curriculares e o rendimento escolar que o Ensino Médio está alcançando. Sendo estas pessoas responsáveis diretamente pelo processo ensino

CONCLUSÕES

aprendizagem, havia um sentimento por eles apresentados, de conformismo e por vezes, justificadamente, caracterizado por “abandono”, angústia, revolta, logo, com uma forte vontade, por parte de alguns docentes, de seguir com um “modelo e estratégias de ensino mais eficazes”. Como eles próprios sustentaram nas entrevistas que nos facultaram:

“As perspectivas são as esperanças de ter uma educação de qualidade com melhores resultados (...) que não se crie alternativas superficiais para a solução de um problema tão maior que é falta de definição do ensino para que e para quem ele está sendo aplicado” (EP8 – K4).

“É necessário insistirmos nessa questão, na possibilidade de termos uma educação melhor e mudanças que realmente venham atender as necessidades dos alunos e dar melhores condições funcionamento do ensino” (EP6 – I4).

“Os alunos têm dado este sinal constantemente de que o ensino precisa ser melhor (...) sou a favor de um ensino que venha mudar para melhor a educação nem que para isso mude a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, criar estratégias mais eficazes” (EP7 – J4).

“Precisamos sim de discussão e solução para os problemas do ensino, mas tem que começar pela escola pela organização, planejamento, trabalhar com uma estrutura de ensino mais atraente para as necessidades e identificação dos alunos” (EG – A4).

Numa constante relação entre teoria e prática os participantes iam se posicionando a favor da mudança, de melhores resultados, e reestruturação do ensino.

- Retiramos do estudo que seria oportuno da parte da escola prover junto aos professores e demais funcionários a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, a definição mais ordenada do planejamento pedagógico, e a implementação de estratégias de ensino com um maior rigor e abrangência nas dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa.

CONCLUSÕES

- A análise do Ensino Médio junto ao contexto estudado, constituiu um inegável valor na prática pedagógica dos participantes do estudo, isto porque, ao possibilitarem a exposição de ideias, teorias e práticas, bem como, o confronto das normatizações curriculares com as opiniões e perspectivas, facilitou-se a exemplificação dos fatos e de situações no cotidiano escolar. Assim, o estudo contribuiu para despertar e facilitar a interpretação dos dados na busca de compreensão e respostas para reorganização das ideias e amadurecimento profissional, principalmente, para os professores com a faixa etária mais jovem e com menos tempo de atuação docente. Outro valor atribuído ao estudo, foi a possibilidade de podermos contribuir junto a escola com as informações teóricas atinentes ao estudo, com os resultados dos alunos apresentados através das classificações internas (notas curriculares bimestrais e finais), e externas traduzidas pela notas do ENEM, bem como a concordância dos participantes sobre a importância das estratégias de ensino apresentadas no estudo, como uma alternativa para melhorar a qualidade do ensino, mas principalmente, as ideias dos participantes do estudo sobre a importância de se trabalhar com uma estrutura de ensino vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno. Tal confirmação poderá ser um importante aspecto para se iniciar as mudanças na própria escola investigada, uma vez que, a própria legislação educacional pode amparar as alterações na estrutura curricular a exemplo das escolas de ensino médio integrado que já vem trabalhando com a dimensão trabalho, e que ocasionalmente reforçamos aqui a necessidade de se trabalhar com as demais dimensões

a ciência, tecnologia e a cultura, bem como, o atendimento as aptidões dos alunos que não queiram a formação técnica e sim o aprofundamento de seus estudos nas áreas de ensino para assim poder prosseguir na carreira acadêmica.

2. Limites do estudo

Na realização deste estudo, confrontamo-nos com fatores que condicionaram a sua elaboração e limitaram o alcance das inferências que dele poderiam der melhor extraídas. Assim, procuramos analisar as finalidades curriculares e o rendimento escolar

CONCLUSÕES

de uma determinada escola estadual pública do Ensino Médio da cidade de Fortaleza, com base na opinião da gestora, dos coordenadores escolares e de todos os professores deste segmento de ensino, que tiveram como subsídio uma planilha formatada no sistema Microsoft de comparação de notas dos alunos do 3º ano do ano de 2012, bem como os boletins de notas do ENEM dos alunos aprovados das turmas de 3º ano da manhã e da noite do citado ano. Na procura de maior fiabilidade procedemos também a análise documental de um conjunto de documentos que fazem parte da proposta pedagógica da escola, designadamente o Projeto Político Pedagógico, o Mapa Curricular da escola, as Diretrizes Curriculares e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Por se tratar de um estudo de caso, os instrumentos para recolha de dados foram limitados por não poder contemplar a totalidade dos fatores que definem a realidade do objeto de estudo, mas mesmo assim, foi-nos possível retirar deles informações importantes e suficientes para a análise do estudo em particular.

Outro fator que se apresentou como limitação no decorrer do estudo foi em relação ao conhecimento fragmentado de parte dos participantes sobre as normatizações curriculares a serem aplicadas como orientações pedagógicas na escola. Tal situação pode ser percebida na falta de resposta de alguns deles nas entrevistas semiestruturadas.

Outra limitação encontrada no decorrer do estudo foi a constatação de que as notas dos alunos, apesar de legítimas, já não são consideradas de um aprendizado real. Isto porque, os professores trabalham com avaliação somativa e a escola com as reuniões de Conselho Escolar, tendo este, a finalidade de reavaliar a situação do aluno e

empregar estratégias para que o mesmo não seja reprovado, principalmente, quando se trata dos alunos de 3º ano. Desse modo, as notas apresentadas na Planilha de notas são praticamente subjetivas e não representam o conhecimento real do aluno sobre o currículo desenvolvido no decorrer do ano letivo.

CONCLUSÕES

O ENEM também foi visto no estudo como fator de limitação, devido ao mesmo, ter passado por diversas alterações com o objetivo de se adequar as necessidades do Sistema de Ensino que busca abranger outras necessidades educacionais e não especificamente a avaliação do currículo e a aprendizagem dos alunos.

Contudo, como verificamos ao longo da pesquisa, a investigação cingiu-se a um conjunto de sujeitos e dados específicos a uma situação singular, pelo que apenas nos permitiu produzir interpretações em contexto (Horta, 2010), sendo que, as conclusões que a mesma nos leva não poderão ser generalizadas, restringindo-se a este caso em particular.

Tal fato não impede, no entanto, que as tendências aqui evidenciadas não possam servir de ponto de partida para novos estudos. Antes pelo contrário, julgamos de toda a utilidade e pertinência a investigação noutros contextos e com outros sujeitos, de algumas das evidências nela registradas, para que assim, também se possa trabalhar com outras metodologias de estudo, em que se possa obter uma visão mais abrangente do problema, e que os dados apresentados também sirvam como base para o Sistema Ensino vislumbrar outras alternativas para melhorar a educação no país.

3. Contribuições do estudo em termos pessoais e profissionais

O presente estudo assumiu uma importância inegável, principalmente por permitir em primeiro lugar, aprofundar e atualizar conhecimentos, através do confronto

e da análise de informações documentais acerca da possibilidade da escola elaborar a sua própria proposta curricular e da perspectiva de se trabalhar com as dimensões educacionais trabalho, ciência, tecnologia e cultura, muito embora, as vertentes educacionais voltadas para as áreas de ensino, ainda adormecidas, que possam atender as aptidões dos alunos.

A investigação deixou-nos mais seguros da necessidade de se adotar medidas mais sérias e eficazes para melhorar a qualidade do ensino e os resultados que o mesmo possa vir apresentar, a iniciar pela possibilidade de implementar estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino, nomeadamente, a meritocracia no

CONCLUSÕES

rendimento escolar, a avaliação interna e externa considerando as dimensões (ensino aprendizagem, e resultados dos alunos; formação e prática pedagógica dos professores, o trabalho do corpo técnico, da gestão escolar, a estrutura escolar), bem como, a gestão da autonomia escolar que, precisa estar mais organizada e garantida no planejamento da escola.

Por outro lado, em concordância com a legislação educacional, sobre a autonomia da escola de poder construir a sua proposta de ensino, e com base nas informações obtidas no estudo, nas tabelas que se seguem, sugerimos a escola, que tente submeter a creditação de três modelos de propostas a serem ofertadas aos alunos composta por três áreas vocacionadas de formação, cada uma, com o total de 3.120 horas anual. Antes, porém, apresentamos a organização atual da estrutura do Ensino Médio, desenvolvida na escola investigada, para que possamos comparar as possíveis alterações nas propostas sugeridas aqui no estudo.

Tabela 37 – Organização da atual estrutura do Ensino Médio na escola investigada.

Organização Atual		1º Ano		2º Ano		3º Ano		
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa I	4	160	3	120	3	120	
	Arte	1	40					
	Inglês	1	40	1	40	2	80	
	Espanhol	1	40	1	40	1	40	
	Educação Física	2	80	2	80	1	40	
	Língua Portuguesa II			1	40	2	80	
Ciências da Natureza	Matemática I	2	80	3	120	3	120	
	Matemática II	2	80	2	80	2	80	
	Química	2	80	2	80	2	80	
	Física	2	80	2	80	2	80	
	Biologia	2	80	2	80	2	80	
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	
	Geografia	2	80	2	80	2	80	
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	
	Cidadania	1	40	1	40			
TOTAIS		26	1040	26	1040	26	1040	3120

Fonte: Mapa curricular da escola investigada

CONCLUSÕES

Tabela 38 – Estrutura do Ensino Médio área vocacionada Exatas.

Formação - Exatas		1º Ano		2º Ano		3º Ano		
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa I	2	80	2	80	2	80	
	Arte	1	40					
	Inglês	1	40	1	40	1	40	
	Espanhol	1	40	1	40	1	40	
	Educação Física	2	80	2	80	1	40	
	Língua Portuguesa II	1	40	1	40	1	40	
Ciências da Natureza	Matemática I	4	160	4	160	4	160	
	Matemática II	4	160	4	160	5	200	
	Química	1	40	1	40	1	40	
	Física	4	160	4	160	4	160	
	Biologia	1	40	1	40	1	40	
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	
	Geografia	2	80	2	80	2	80	
	Sociologia			1	40			
	Filosofia					1	40	
	Cidadania							
TOTAIS		26	1040	26	1040	26	1040	3120

Tabela 39 – Estrutura do Ensino Médio área vocacionada Saúde

Formação - Saúde		1º Ano		2º Ano		3º Ano	
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa I	2	80	2	80	2	80
	Arte	1	40				
	Inglês	1	40	1	40	1	40
	Espanhol	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	2	80	1	40
	Língua Portuguesa II	1	40	1	40	1	40
Ciências da Natureza	Matemática I	2	80	2	80	2	80
	Matemática II	2	80	2	80	2	80
	Química	4	160	5	200	5	200
	Física	1	40	1	40	1	40
	Biologia	5	200	4	160	5	200
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80
	Sociologia			1	40		
	Filosofia					1	40
	Cidadania						
TOTAIS		26	1040	26	1040	26	1040

CONCLUSÕES

Tabela 40 – Estrutura do Ensino Médio área vocacionada Humanas.

Formação - Humanas		1º Ano		2º Ano		3º Ano	
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa I	3	120	3	120	3	120
	Arte	1	40				
	Inglês	1	40	1	40	1	40
	Espanhol	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	2	80	1	40
	Língua Portuguesa II	1	40	1	40	2	80
Ciências da Natureza	Matemática I	2	80	2	80	2	80
	Matemática II	2	80	2	80	2	80
	Química	1	40	1	40	1	40
	Física	1	40	1	40	1	40
	Biologia	1	40	1	40	1	40
Ciências Humanas	História	3	120	3	120	3	120
	Geografia	3	120	3	120	3	120
	Sociologia	2	80	3	120	2	80
	Filosofia	2	80	2	80	3	120
	Cidadania						
TOTAIS		26	1040	26	1040	26	1040
							3120

As propostas apresentadas através das tabelas 38, 39 e 40, acima, seria uma via possível de equilibrar a composição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, com vista a preparação do aluno para a sua propensa profissão e a continuidade de sua vida acadêmica. Nesse sentido, a mesma terá como objetivos:

- Proporcionar ao aluno a oportunidade de escolher a estrutura curricular que mais se identifica e necessita para a sua formação;
- Desenvolver conhecimentos que possam ser úteis para a formação profissional e acadêmica do aluno;
- Motivar a aprendizagem dos alunos através da organização de disciplinas e suas respectivas cargas horárias, numa quantidade equilibrada para que possa se ajustar ao processo de formação;

CONCLUSÕES

- Fortalecer o conhecimento dos alunos através de conteúdos programáticos, estratégias e metodologias adequadas a cada estrutura curricular;
- Facilitar a organização do planejamento pedagógico;
- Ajudar a definir a identidade do Ensino Médio brasileiro.

Para isto, a escola carece de uma boa estrutura física e pedagógica com materiais específicos e suficientes, professores habilitados para atuar em todas as áreas de ensino, salas de aulas, laboratórios de pesquisa e bibliotecas bem equipadas.

Importa, ainda, termos em vista a essência do modelo de ensino desenvolvido nas décadas de 1942 a 1971, mas projetado no futuro que já não tem as mesmas características do passado, ou seja, naquela época tínhamos poucas escolas para a demanda de alunos, o presente contexto já conta com grande número de escolas, ainda que não sejam totalmente preparadas. Também no passado tínhamos poucos profissionais docentes, a realidade em questão, já conta com muitos profissionais, que por sua vez necessitam de formação continuada e valorização profissional em termos financeiros. E ainda, antes se tinham poucos recursos tecnológicos e financeiros, o presente já conta com uma boa parte de recursos destinados educação através das políticas e programas de ensino. Resumindo, o que falta é compromisso e intensificação do apoio necessário para cumprir com esta ou outra proposta que venha atender as necessidades dos alunos no Ensino Médio. Na verdade, o próprio Sistema de Ensino, já tem a noção de que esta seria uma boa opção tanto que já se debate as ideias de mudanças no Ensino Médio valorizando os moldes na proposta aqui sugerida. Ocorre que aderir à proposta aqui sugerida seria trabalhoso e complexo, pois implicaria mudar toda uma estrutura do Sistema de Ensino, que já está “arrumado” para “atender a todos”, com as disciplinas e suas respectivas cargas horarias sem as divisões por área de formação vocacionada e sem o ajuste necessário de carga horaria que demandam maior tempo de aprendizado em disciplinas equivalentes a pretensa área de formação profissional dos alunos como se pode verificar na tabela 37, acima. Paralelo a isto,

CONCLUSÕES

caminha os temas transversais e avaliação somativa para “contribuir” com o desenvolvimento educacional do aluno.

Ainda assim, acreditamos que este pode ser um caminho possível para a formação de alunos para responder com qualidade aos desafios que a vida acadêmica e profissional lhes irá exigir.

4. Sugestões para futuras investigações

Para além das constatações e reflexões que analisamos no decorrer do estudo, consideramos que os resultados da investigação nos remetem para uma investigação mais aprofundada no campo das finalidades curriculares e estrutura de ensino. Para isto faz-se necessário coletar informações mais consistentes de outras escolas/regiões e esferas de ensino para poder ampliar os dados que venham subsidiar a efetivação da mudança na estrutura curricular do Ensino Médio utilizando a proposta aqui sugerida como uma alternativa positiva em outras realidades educacionais do Brasil.

As nossas crenças mais justificadas não têm qualquer outra garantia sobre a qual assentar, senão um convite permanente ao mundo inteiro para provar que carecem de fundamento.

(Mill, 2006, p.57)

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. e Castro, M. (2003). *Ensino Médio múltiplas vozes*. Brasília:

UNESCO.

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2009). “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares”. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agambar, C. (1999) “O modelo de intervenção na Inglaterra e no País de Gales – O papel do OFSTED”. In *IGE 1ª Conferência nacional da Inspeção-Geral da Educação – Actas* (pp. 55-60). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Alaíz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, D. J. A. (2002). *Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados.
- Amaral, M. N. de C. P. (2008). *Ninguém ensina ninguém: aprende-se*. São Paulo: Edusp.
- Aranha, M.(1989). A educação sob a ditadura militar. In *História da Educação*. (1.ª ed.) (pp. 252-259). São Paulo: Moderna.
- Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Moderna.
- Araújo, U. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26, (2), 91-10. Acedido em 19 de junho de 2014, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, Território em Disputa*. São Paulo: Vozes.
- Asche, E. (1997). *O curto-circuito do saber: o ensino de língua portuguesa na rede pública estadual paulista na década de 70*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo.
- Assis, M. (1994). A Educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In Ferretti et al (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 189-203). Petrópolis: Vozes.
- Azcutia, J. (1999). “Instituciones evaluadoras y administración educativa”, In *Instituciones para la evaluación del sistema educativo* (pp. 69-81). Jornadas. Ministério de Educación y Cultura.

- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de escolas*. Programa AVES. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2009). *Teses Relatórios e Trabalhos escolares: Sugestões para estrutura da escrita*. (7ª Ed). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Balachevsky, E. (2013). “Brazilian higher education policy: internal and external stakeholders”: UNICAMP.
- Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- Barbosa, L. (2003). *Igualdade e Meritocracia, a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Beisiegel, C. (2005). *A qualidade no ensino na escola pública*. Brasília: Liber.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control*. Madrid: Akal.
- Betti, R. (2012). O regime de meritocracia dá resultados na educação. *Veja.com*, 2275, Acedido em 30 de junho de 2014, de <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/todos-saem-ganhando>
- Biembengut, M. (2000). *Modelagem Matemática no Ensino*. São Paulo: Contexto.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blok, H., Slegers, P. e Karsten, S. (2008). “Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model”, *Journal of Education Policy*, 23 (4), 379-395. Acedido em 22 de Agosto de 2014, de www.tandfonline.com/doi/.../02680930801923773
- Blunkett, D. (2001). *Schools building on success*: London: The stationery office.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R., e S. Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. In Escudero, J. e González, M. *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- Bragança, I. de (2009). *Histórias de vida e formação de professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal*. Dissertação de doutorado. Universidade de Évora. Évora.
- Brandalise, M. (2010). Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de professor*, 13, (2), 315-330, Acedido em 3 de julho de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420656008>
- Brandão, C. (2011). O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: O que ainda precisa ser feito. *Cad. Cedes*, 31 (84), 195-208. Acedido em 18 de novembro de 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Brigas, J. M. (2012). *O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Departamento de educação e ensino a distância mestrado em supervisão pedagógica Modelos de Avaliação Externa das Escolas: Lisboa.
- Bruno, L. (1996). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. Leituras Seleccionadas. São Paulo: Editora Atlas.
- Busquets, M. et al. (1994). *Los Temas Transversales. Claves para la Formación Integral*. Madrid: Santillana.
- Callai, H. (1995). *O ensino da geografia: sua constituição no espaço-tempo*. In: *Caminhos e descaminhos da Geografia – um certo espaço, uma certa aprendizagem*. Dissertação de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de São Paulo: FFLCH.
- Campos, C. (2013). *As repercussões do novo ENEM na gestão da escola pública de ensino*. Dissertação de doutoramento. Universidade Federal do Ceará.
- Cândido, A. (1995). *O direito à literatura. Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- Carneiro, M. (2012). *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, O. (1994). *A nova era e a revolução cultural: Fitjorf Capra e Antonio Gramsci*. (2a ed.). Rio de Janeiro: IAL e Stella Caymmi.
- Carvalho, O. (2011). *Maquiavel ou a confusão demoníaca*. São Paulo: Vide Editorial.
- Carvalho, O. (2013). *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. Rio de Janeiro: Record.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavalcanti, L. (1998). *Ciência geográfica e ensino de geografia*. Campinas, SP: Papirus.

- Challen, A., Machin, S. e McNally, S. (2008). “Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation” *Programma education fga working paper. Fondazione Giovanni Agnelli, 1*, pp. 1-25.
- Chanial, P. (2002). Is the democratic ideal conceivable without the notion of human nature? On John Dewey’s democratic humanism. *Diogenes, 49/3*, (195), 71-76.
- Chirinéa, A. e Barreiro, I. (2014). *Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar*. Acedido em 26 de junho de 2014, de http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf
- Ciavatta, M. e Ramos, M. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação, 17* (49), 1-37. Acedido em 20 de outubro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>
- Ciavatta, M. e Ramos, M. (2012). “a era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação, 17* (49), 11-232. Acedido em 25 de março de 2013, de www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script
- Coelho, M. (2008). *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, 16*, (59), 229-258.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cook, T. e Ch. R. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. Acedido em 21 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Costa, C. (2012). *Autonomia na gestão pública das escolas brasileiras*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC: São Paulo.
- Costa, J. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas*. (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coutinho, C., e Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15* (1), 221-244. Acedido em 10 de março de 2013, de

<http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>

Cronbach, L. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika. University of Illinois.

Cruz, P. e L. Monteiro (2014). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna.

Cunha, L. (1980). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cunha, L. (1997). *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Caxambu: ANPEd.

D'Ambrosio, U. (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus.

Dasté, P. (2002). *Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations*. HCEE.

De Azevedo, F. (1964). *A cultura brasileira* (4ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Decreto 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília. em Acedido 12 de dezembro de 2012, de www2.camara.gov.br/.../decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicac...

Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília. Acedido em 3 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília. Acedido em 10 de dezembro de 2012, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/.../D5840.htm

Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. Acedido em 10 de dezembro de 2012, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d6094.htm

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília. Acedido em 15 de

dezembro de 2012, de
www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../2009/Decreto/D7037.htm

Decreto 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília. em
Acedido 15 de dezembro de 2012, de www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-45844...

Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília. Acedido em 21 de janeiro de 2013, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília. Acedido em 21 de janeiro de 2013, de www2.camara.leg.br/.../decreto-19852-11-abril-1931-510363-republica..

Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília. Acedido em 14 de janeiro de 2013, de <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>

Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasília. Acedido em 14 de dezembro de 2012, de www2.camara.leg.br/.../decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-p

Decreto 21. 241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Brasília. Acedido em 14 de dezembro de 2012, de www.histedbr.fe.unicamp.br/.../decreto%2021.241-1932%20reforma%2

Delors, J. (1999). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1998). *Desafios Modernos da Educação*. (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Demo, P. (2002). *A nova LDB: ranços e avanços* (13ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Demo, P. (2005). *A educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas: Autores associados.

- Dewey, J. (2005) *A concepção democrática de educação*. Viséu: Pretexto.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes. (Traduzido do original inglês de nome Experience and Education de 1938).
- Domingues, J., Toschi N., e Oliveira, J. (2000). A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21 (70), 63-79. Acedido em 13 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Dourado, L., Oliveira, J. e Santos, C. (2014). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Acedido em 5 de junho de 2014, de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000221&pid
- Duarte, N. (1995). *O ensino de matemática na educação de adultos* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*. 119, pp. 29-45. em 7 de junho de 2014, de acrux.astro.ufsc.br/~lacerda/.../04_-_Dubet_-_A_escola_e_a_exclusao.p
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa*. São Paulo. Cortez.
- Emenda Constitucional N.º 59. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.* Acedido em 23 de novembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm
- Escudero, J. e Bolivar, A. (1994). “Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola!”. In A. Amiguinho e R. Canário (Orgs.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Esteban, M. (2003). Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In Silva, J. e Hoffmann, J. e Esteban, M. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo* (pp. 1-5). Porto Alegre: Mediação.
- BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
-

Étienne, J. e Gauthier, R. (2004). *L'évaluation des collèges et des lycées en France: bilan critique et perspectives en*. Paris: IGEN/IGAENR.

- Eurydice (2004). *Evaluación de los Centros de Enseñanza Obligatoria en Europa*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.
- Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Eurydice (2009). *Exames Nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*. Bruxelas: Eurydice.
- Fernandes, M. (2002). *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Fernandes, R. e Gremaud, A. (2009). Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In Veloso, F. et al. (Eds). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro* (pp. 213-238). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, A. (2003). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Filmus, D. et al. (2001). “Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo em épocas de globalización”. Madrid: Academia Nacional de Educación. Santillana.
- Fiorentini, D. (1995). Alguns Modos de ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil. *Revista Zetetiké*. 3 (4), 1- 16. Acedido em 14 de maio de 2013, de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/2561>
- Fogaça, A. (1998). A educação e a reestruturação produtiva. In: A. Fogaça (org.). *Políticas de emprego no Brasil*. (pp. 30-45). Campinas: Instituto de Economia UNICAMP.
- Fonseca, T. (1998). *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1981). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, A. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freitas, L. (2009). Avaliação Institucional: induzindo escolas reflexivas. In Freitas, L. et al (Orgs). *Avaliação educacional – caminhando pela contramão* (pp. 131-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Frigotto, G.(1986). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. (2005). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Gelio, I. (2000). *Trabalho e educação. Formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1990). *História da educação*. São Paulo, Cortez.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, J. e Pérez, A. (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Goertz, J., LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño qualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomez, G., Flores, J., e Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Goodson, Y. (1994). *Studying curriculum*. Ney Work: Teachers College Press.
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*. 7, (2).
- Gramsci, A. (1995). *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guerra, M. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo. *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
- Guiraldelli Jr, P.(1990). A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e partidos políticos de esquerda na república. *Pró-posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP*. 3, 7-36.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Heckman, J. e Robb, R. (1985). Alternative methods for evaluating the impact of interventions: An overview. *Journal of Econometrics*, 30, 239-267. Acedido em 21 setembro de 2014, de <https://ideas.repec.org/.../v30y1985i1-2p239-267.ht>
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hill, M., Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hood, C. (2001). Public management for all seasons? In *Public Administration*. (pp. 3-19). Londres.
- Hofman, R. et al. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 1, 47- 68. Acedido em 10 de setembro de 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243450802664115>
- Horta, M. (2010). *A linguagem escrita no processo de transição entre a Educação Pré Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico — representações de educadores e professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Huelva/ Departamento de Educação (Policopiado): Hueva.
- Huberman, M. (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores”. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- INEP (2013). *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2013*. Brasília: INEP.
- Inspeção-Geral da Educação (2010.) *A avaliação externa das escolas – Relatório nacional 2008/2009*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). Estabelecimento por dependência administrativa 2011. Brasília. Acedido em 12 de setembro de 2014, de <http://www.ibge.gov.br>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). Localização e situação educacional dos jovens por etapa de ensino no Brasil. Brasília. Acedido em 12 de setembro de 2014, de <http://www.ibge.gov.br>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). Percentual de jovens com 19 anos concluintes do Ensino Médio no Brasil 2001 a 2009/ 2011 e 2012. Brasília. Acedido em 12 de setembro de 2014, de <http://www.ibge.gov.br>

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2012). Taxa de matrícula líquida no Ensino Médio no Brasil 1995-2012. Brasília. Acedido em 12 de setembro de 2014, de <http://www.ibge.gov.br>
- Jameson, F. (1996). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Januário, C. (1988). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Key, T. (2002) “A avaliação escolar; a experiência do OFSTED (Office for Standards in Education) em Inglaterra”. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 51-59). Porto: Edições Asa.
- Kliksberg, B. (1994). Redesenho do estado para o desenvolvimento sócio-econômico e a mudança: uma agenda estratégica para a discussão. *Revista de Administração Pública*, 28, (3), pp. 5-25.
- Koepsel, R. (2013). *CTS no Ensino Médio: aproximando a escola da sociedade*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Koetz, C. (2010). Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In Werle, F. (Ed.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber.
- Krasilchik, M. (2000). Reformas e Realidade o caso do ensino de ciências. São Paulo. *Emperspectiva*, 14, (1), 85-93. Acedido em 21 de julho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>
- Kreimer, R. (2000). História del Mérito. Acedido em 3 de junho de 2014, de <http://www.geocities.com/filosofialiteratura>
- Kristensen, B. (2010). Has External Quality Assurance Actually Improved Quality in Higher Education Over the Course of 20 Years of the “Quality Revolution”? *Quality in Higher Education*, 16, (2), 153-157. Acedido em 12 de setembro de 2014, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2010.485732#.VQ9eGPnF9Bw>
- Kuenzer, A. (1997). *O Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2000). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2000). O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 70, (XXI), 15-39. Acedido em 15 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br>

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kuenzer, A. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31, (112), 851-873. em 25 Acedido de maio de 2013, de www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11
- Kuenzer, A. e Machado, L. (1982). A pedagogia tecnicista. In Mello, G. (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória* (pp. 29-52). São Paulo: Loyola.
- Lei 16 de 11 de agosto de 1827. Cria dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda.* Acedido em 21 de dezembro de 2012 de, <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99969>
- Lei 31/2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior* Diário da República – I Série - A Nº 294 de 20 de Dezembro.
- Lei 31 de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei Nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).* Brasília. Acedido em 18 novembro 2013, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_31_2002.pdf
- Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília. Acedido em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Lei de Organização e funcionamento do ensino superior.* Brasília. Acedido em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Acedido em 12 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.* Acedido em 13 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm
- Lei 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.* Brasília. Acedido em 23 novembro 2013, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/.../d7083.htm
- Lei 9.394 de 12 de outubro de 1996, Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília. Acedido em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Lei 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro.* em 20 Acedido de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm
- Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.* Acedido em 10 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm

Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Acedido em 14 de novembro de 2012, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Acedido em 8 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm

Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília. Acedido em 18 de novembro de 2012, de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Acedido em 14 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_At o2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

Lei 11.741, de 16 de julho 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acedido em 23 de novembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Acedido em 16 de dezembro de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm

Lessard-Herbert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lhermet, P. e Michel, A. (2004). *Evaluation de l'enseignement dans l'Académie de Toulouse Rapport des Inspections Générales*, MENESR.

Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (5ª ed.). Goiânia: Alternativa.

Libâneo, J., Oliveira, J. F., e Toshi, M. (2006). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (3ª. ed.). São Paulo: Cortez.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Libório, H. (2004). *A avaliação das Escolas*. Tese de Mestrado inédita. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Limeira, L. (2012). *Avaliação Institucional na escola pública brasileira: Mecanismos contraditórios e complementares na educação*. Acedido em 3 de julho de 2014, de http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. FSIE. Ministério de Educación y Ciencia. em Acedido 20 de outubro de 2014, de <https://books.google.com.br/books?id>
- LOI (1989). *Loi d'orientation N°. 89.486 du 10 juillet 1989*. Acedido em 21 de dezembro de 2013, de doc.iiep.unesco.org/cgi.../%5Bin=epidoc1.in%5D/?
- Lopeg (1995). *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes*. Acedido em 22 de outubro de 2014, de <https://www.ceapa.es/.../ley-orgánica-de-la-participac>
- Lopes, A. (2012). Democracia nas políticas de currículo. Cadernos de pesquisa. 42, (147) pp.700-715. Acedido em 19 de junho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, 26. Acedido em 14 de novembro de 2012, de <http://www.googleacademico.com.br>
- Lovelock, C. (2003). *Serviços, marketing e gestão*. São Paulo: Saraiva.
- Luckesi, C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar* (7ª. ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Évora.

- Maccariello, M. (2006). A Construção Coletiva da Escola: Consciência, representação e prática social. In Grinspun, M. (Org.). *Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escolar* (3ª.ed.). São Paulo: Cortez.
- Machado, C. (2012). Avaliação externa e gestão escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. *Revista@ambienteeducação*, 5, (1), 70-82. Recuperado em 4 de maio de 2014, de <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 7, (94), 47-69. Acedido em 23 de setembro de 2014, de <http://www.cedes.unicap.br>
- Marchelli, P., Dias, C. e Schmid, I. (2008). Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. *Rev. Psicopedagogia*, 25, (78), 282-296. Acedido em 14 de julho de 2014, de pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300011
- Marconi, M. e Lakatos, E. (2008). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.
- Marques, M. (1996). “Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política”. In Veiga, I. (Org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 143-156). Campinas: Papyrus.
- Maria, H. (2010). Destino: educação diferentes países. Diferentes respostas. Características gerais do PISA, principais resultados e critérios de escolha dos países. *CNI-SESI*. Acedido em 19 de novembro de 2012, de http://www.sbec.org.br/destino_educacao_livro_metodologia.pdf
- Martins, A. (2000). Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: Avaliação do documento. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 67-87. Acedido em 06 de dezembro de 2012, de <http://www.googleacademico.com.br>
- Martins, A. (2003). Caminhos e (des) caminhos do ensino secundário, Tendências e Contributos. *Educare Agarrar o tempo na escola Revista da escola superior de Castelo Branco*, 15, 15-40. Acedido em 07 de dezembro de 2012, de <http://www.googleacademico.com.br>
- Martins, E. (2006). Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 71-90. Recuperado em 10 de dezembro de 2012, de <http://www.googleacademico.com.br>

- Matos, B. (2014). *Professor-profissional versus profissional-professor: Um diagnóstico avaliativo do perfil, habilitação e atuação de docentes no ensino superior brasileiro*. Dissertação de mestrado, Universidade de Évora.
- Matos, R. e Baeninger, R. (2001). Migração e urbanização no Brasil: Processos de concentração e desconcentração espacial e o debate recente. *Anais do XXIV General Population conference*. Busan: IUSSP.
- Marx, K., Engels, F. (1976). *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Editorial Presença.
- MEC/INEP (2002). *Documento básico do ENEM*. Brasília. Acedido em 26 de outubro de 2014, de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2006). *Resolução CEB/CNE N.º. 3, de 26/6/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Acedido em 26 de novembro de 2012 de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2007). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNs*. Acedido em 26 de novembro de 2012, de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2007b). *Nota técnica: Notas Médias do ENEM 2008 por Município e por Escola dos alunos Concluintes do ENEM 2006*. Acedido em 23 de setembro de 2014, de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2009). *Matriz de referência para o ENEM 20MEC – SEB/CGEM - Ensino Médio Inovador*. Acedido em 28 de dezembro de 2013, de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2009). *Portaria N.º. 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009)*. Acedido em 21 de novembro de 2012, de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2009). *Portaria N.º. 462, de 5 de agosto de 2009. Aprova a 2ª edição do Manual de Demonstrativos Fiscais*. Acedido em 21 de novembro de 2012, de <http://wwwportal.mec.gov.br>
- MEC/INEP (2011). *Boletim de desempenho individual*. Acedido em 21 de janeiro de 2015, de <http://wwwportal.inep.gov.br/web/enem/edicoes.../boletim-de-desempenho-individu...>

- MEC/INEP (2012). *Resolução N.º 3*, de 16 de maio de 2012. *Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância*. em Acedido 23 de novembro de 2012, de mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/91/pd
- MEC/INEP (2014). *Boletim de desempenho individual*. Acedido em 22 de janeiro de 2015, de <http://wwwportal.inep.gov.br/web/enem/edicoes.../boletim-de-desempenho-individu...>
- Meirieu, P. (2005). *Apreender sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*. 13, 37-45. Acedido em 10 março 2013, de <http://www.scielo.br>
- Mendonça, A. (2013). *Evolução da política educativa em Portugal*. Universidade da Madeira. Acedido em 17 de janeiro de 2014, de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf>
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. S. Francisco: JosseyBass.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage publication.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mill, J. (2006). *Sobre a liberdade*. Lisboa: Edições 70.
- Minayo, M. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (5ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Mira, M. e Romanowski, J. (2009). *Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR, pp. 10209-10219. Acedido em 27 de julho de 2014, de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671_1108.pdf
- Miras, M., Solé, I. (1996). A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In Coll, C., Palacios, J. e Marchesi, A. *Desenvolvimento*

psicológico e educação: psicologia da educação. (pp. 299-314). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 17, (49), 39-233. Acedido em 15 de maio de 2013, de www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script
- Moraes, C., Alavarse, O. (2011). Ensino médio: Possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, 32, (116), 807-838. Acedido em 15 de maio de 2013, de <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Moreira, A. (1999). O currículo como política cultural e a formação docente. In T. Silva, e A. Moreira (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 5-9). (3ª. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Morosini, M. (2000). *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. Brasília: INEP.
- Moura, L. (2000). *A educação católica no Brasil* (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Moura, J. e Alves, J. (2002). Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa?. *Geografia*, 2, (1), 309-319. em 13 Acedido de julho de 2014, de <http://www.uel.br>
- Morris, A. (2011). Student Standardised Testing: Current Practices. In *OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, 65, (pp. 1-51). OECD Publishing.
- Nascimento, N. (2007). O ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa*. Acedido em 26 de novembro de 2012, de <http://www.googleacademico.com.br>
- Nascimento, F.; Fernandes, H. e Mendonça, V. (2010). O ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. *Revista Histedbr on-line*, 39, (225-249). Acedido em 20 de julho de 2014, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf
- Neto, A. e Maciel, L. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, 31, 169-189. Acedido em 9 de novembro de 2012, de <http://www.ojsc3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/12806/8694>

- Nobre, P.(2009). Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar*– Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Portugal: Porto editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nunes, C. (2002). *Ensino Médio*. Rio de Janeiro: DP&A.
- OFSTED (2004). *The future of de inspection – a consultation paper*: Londres.
- OFSTED (2005). *A New Relationship with Schools: Improving Performance through School Self-Evaluation*: Londres.
- OFSTED (2009a). *Common inspection framework for further education and skills 2009*: Londres.
- OFSTED (2010a). *Conducting school inspections*: Londres.
- OFSTED (2010b). *The evaluation schedule for schools*: Londres.
- OFSTED (2010c). *The framework for school inspection*: Londres.
- Oliveira, A. P. de M. A. (2011). *Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 276 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília: Brasília.
- Oliveira, D. (2007). *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos* (7ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, O. (2002). Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. *Ensaio*. 10, 161-200.
- Oliveira, P. et al (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 17 de fevereiro de 2013, de www.min-edu.pt/np3content/?newID=49&file Name=relatorio_final.pdf
- Onuchic, L. e Allevato, N. (2004). Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In Bicudo, M. e Borba, M. (Orgs.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. (pp. 212- 231). São Paulo: Cortez.

- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto editora. Pacheco, J. et. al. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Coleção Minho Universitária: Livraria Minho.
- Pacheco, J. (2012). Curriculum Studies: what is the field today?. *Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, (1), 1-25. Acedido em 9 de outubro de 2013, de https://www.uwstout.edu/.../v8_What_Is_The_Field_...
- Pacheco, J. e Seabra, F. (2013). Curriculum field in Portugal: Emergence, research, and Europeanization. In Pinar, W. e Autio, T. (Orgs.). *International handbook of curriculum research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Padilha, P. (2001). *Planejamento dialógico – como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez.
- Palma Filho, J. (2005). A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. *Pedagogia Cidadã Cadernos de Formação História da Educação* (3ª. ed.) (pp.61-74). São Paulo: Santa Clara Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa. Areal Editores.
- Parecer/CFE Nº. 45, de 12 de janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional*. Brasília. Acedido em 15 de agosto de 2014 de, siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc
- Parecer/CNE Nº. 3, de 9 de junho de 2010. Sobre a avaliação externa das escolas*. Brasília. Acedido em 15 de agosto de 2014 de, <http://www.spzn.pt/pt/630/legislacao.html>
- Parecer/CNE Nº. 5, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Acedido em 20 de agosto de 2012 de, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866
- Parecer/CNE Nº. 5, de 13 de junho de 2008. Sobre a avaliação externa das escolas*. Brasília. Acedido em 12 de agosto de 2014 de, www.cnedu.pt/.../cnepareceresmodule/Parecer_Aval_Ext_Escolas.pdf
- Parecer/CNE Nº. 252, de 11 de abril de 1969. Estabelece os currículos mínimos para os cursos de pedagogia*. Brasília. Acedido em 12 de agosto de 2014 de, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866

-
- Pérez, D.(1999). El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 18, 11-23. Acedido em 13 de junho de 2013, de <http://www.oei.es/oeivirt/rie18a03.htm>
- Pereira, R. (2008). *As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno*. Acedido em 22 de maio de 2013, de www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../Rosimeri%20Pereira.doc
- Perret, F. e Bossard, T. (2005). *Évaluer pour évoluer - La problématique de l'évaluation dans les travaux des inspections générales*. Paris: La documentation française.
- Plowright, D. (2007). “Self-evaluation and Ofsted Inspection Developing an Integrative Model of School Improvement”. *Educational Management Administration & Leadership*. SAGE Publications, 35, (3) 373-393.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Acedido em 25 de Junho de 2012, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(QuadranteEstudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(QuadranteEstudo%20caso).pdf)
- Popper, R. (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos
- Portaria N.º 4, de 11 de fevereiro de 2010. *Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM*. Acedido em 12 de setembro de 2014, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria4_ene_m_certificacao_ensino_medio.pdf
- Portaria N.º 17, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar*. Acedido em 12 de setembro de 2014, de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task
- Portaria N.º 36, de 28 de janeiro de 1959. *Nomenclatura gramatical brasileira. Brasília*. Acedido em 12 de setembro de 2014, de [www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(19\)09.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(19)09.htm)
- Portaria N.º 172, de 15 de julho de 1942. *Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação, vigente, programas*. Rio de Janeiro. Acedido em 14 de setembro de 2014, de www.helb.org.br > Revista Helb > Ano 4 - N.º 4 - 1/2010

- Portaria N.º 971, de 9 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador.* Brasília. Acedido em 22 de setembro de 2014, de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task
- Pinto, J., Amaral, N. e Castro, J. (2011). *O financiamento do Ensino Médio no Brasil: De uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.* *Educação & Sociedade*, 32 (116), pp. 639-665. Acedido em 15 de maio de 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Portilho, G. e Oliveira, V. (2012). Pisa: Uma análise comparativa. *Nova escola*, 12, (1-7). Acedido em 23 de junho de 2014, de <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pisa-analise-comparativa-avaliacao-ranking-educacao-725258.shtml?page=6>
- Projeto de Lei N.º 919, de 12 de setembro de 2007. XXX.* Acedido em 14 de dezembro de 2012, de <http://www.camara.gov.br/proposicoes>
- Quere, M. (2010). *3 indicateurs de résultats des lycées.* Ministère de l'éducation nationale: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Acedido em 23 de setembro de 2014, de www.education.gouv.fr/indicateurs-resultats-lycees
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2013). O "Novo" Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura. *Boletim Técnico do Senac*, 29, (2), pp. 1-18. Acedido em 12 de julho de 2014 de, www.sedu.es.gov.br/download/Novo_Ensino_Medio_%20luz_Marise.pdf
- Ramal, A. (1999). As mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96 e das DCNEM. *Revista Pátio*, 2, 13-17. Acedido em 15 de maio de 2012, de [http://www. http://www.googleacademico.com.br](http://www.googleacademico.com.br)
- Requena, A. (1995). *La Evaluación de Instituciones Educativas.* Granada: Universidad de Granada.
- Resende, M. (1989). O saber do aluno trabalhador e o ensino de geografia. In Vesentini, J. (Org.). *Geografia e ensino. Textos críticos* (pp. 4-89). Campinas: Papirus.
- Ribeiro, M. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar.* (15ª ed.) Campinas: Autores Associados.
- Romanelli, O. (2012). *História da educação no Brasil.* (38ª. Ed). Petrópolis: Vozes.

- Rios, T (2001). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rodriguez, M. (2001). *Gestão do conhecimento: reinventando a empresa para uma sociedade de valores intangíveis*. Rio de Janeiro: IBPI Press.
- Sahlberg, P. (2012). A Model Lesson Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like. *American Educator Spring*. 36 (2), 20-27. Acedido em 19 de maio de 2013, de <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/A-Model-Lesson-AE-2012.pdf>
- Sampaio, R. M. W. F. (1994). *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo. Scipione.
- Sanders, J. (1988). *Approaching Evaluation in Small Schools*. ERIC Digest.
- Santa Catarina (2006). Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia. *Modelos Diferenciados de Escola*. Florianópolis: IOESC.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, O. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papirus.
- Santos, E. (2011). Proficiência em Ciências ou Interpretação de Texto? Analisando matrizes e provas do novo Enem. *Contexto & Educação*, 26, (86), 140-162. Acedido em 25 de outubro de 2014, de [https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/.../titles?...](https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/.../titles?)
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do Pensamento Único à consciência Universal*. São Paulo: Record.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In C. Ferretti, et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. (pp.151-168). Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. (2003). O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. *Revista da EPSJV-Fiocruz*, 1, 131-152. Acedido em 25 de abril de 2013, de www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. et al. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coeficiente alpha. *Psychological Assessment*, 8, (4), 350-353.
- Schultz, T. (1971). *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Schwartzman, S. (2005). As avaliações de nossa geração nas sociedades contemporâneas. In Melo, J. S. A. de (Org.). *Dimensões da avaliação educacional* (pp. 15-34). Petrópolis: Vozes.
- Selltiz, C. et al (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. (2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: acontemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3ª ed.). New York: Macmillan, pp. 3-36.
- Silva, M. e Silva, J. (2011). *Gestão democrática da escola e a qualidade social da educação escolar: um longo caminho?* V jornada internacional de políticas públicas. Acedido em 28 de julho de 2014, de www.joinpp.ufma.br
- Skinner, B. F. (1975). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU.
- Soares, M. (2002). O ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): A construção do sujeito adequado. *História & Ensino*. Londrina, 8, 29-44. Acedido em 25 de abril de 2013, de <http://www.http://www.googleacademico.com.br>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Souza, L. (2009). *Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública*. Acedido em 24 de julho de 2014, de books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf
- Souza, R. e Pires, J. (2010). Os desafios do ensino de história no Brasil. *Professores em Formação ISEC/ISED*, 1, 1-4. Acedido em 23 de julho de 2014, de <http://www.funedi.edu.br/revista/.../OsdesafiosdoensinodehistorianoBrasil.pdf>
- Schultz, T. (1973). Investimento em capital humano. In *O Capital Humano*. Cap. 3 (pp.31-52). Rio de janeiro: Zahar.

- Stack, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation models*. New Directions for Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sztajn, P. (2002). *Olhando Teresa e Pensando Parâmetros*. Acedido em 3 de janeiro de 2014 de, http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/matema/zete/Z7_paola.html
- Szymanski, H. et al (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Thélot, C. (1994). “L’évaluation du système éducatif français”. *Revue Française de Pédagogie*, 107, pp. 5-28. Acedido em 26 de setembro de 2014, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_126
- Torres, C. (1981). *Leitura Crítica de Paulo Freire*. Loyola: São Paulo.
- Torres, R. (1995). *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares* (2ª ed.). Campinas: Papirus.
- Travitzki, R. (2013). *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. Dissertação de doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Trindade, D. e Trindade, L. (2013). *Os caminhos da educação brasileira*. Acedido em 19 de maio de 2014, de http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ureta, C., Blanco, A., Cazorla, A. e Pérez, M. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE/MEC.
- Valle, I. e Ruschel, E. (2010). *Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática*. Acedido em 2 de julho de 2014, de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/reid3art4.pd>.

- Varsavsky, O. (1979). *Ciência, política y cientificismo*. Buenos Aires: CEAL.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, I. (2003). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus.
- Vieira, S. (2006). Políticas de formação em cenário de reforma. In Veiga, I. e Amaral, A. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. (3ª. ed.). Campinas: Papirus.
- Vianna, H. (2005). *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro.
- Yin, R. (1994). Case study research. Design and methods. (2ª ed.). *Thousand Oaks: Sage*. Acedido em 07 de Maio de 2012, de <http://www.soberit.hut.fi/english/index.html>.
- Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Webster, J. (1998). "A Comprehensive System for the Evaluation of Schools". *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, pp.13-17.
- Werebe, M. (1994). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática.
- Werle, F. (2011). Controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino Ensaio. *aval. pol. públ. Educ.*, 19, (73), 769-792, Acedido em 18 de julho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>
- Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna.
- Whitty, G. (2000). "Education reform and education politics in England: a sociological analysis". *Comunicação apresentada no seminário Education at the Crossroads: Education Reform and Education Politics in Japan and England*. Acedido em 27

de Agosto de 2014, de
http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/whitty.pdf

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zibas, D. (2005). Refundar o ensino médio?: alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, 26, (92), 1067-1086. Acedido em 18 de novembro de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100

Zilberman, R. e Rösing, T. (2003). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.

Zotti, S. (2004). *Sociedade, educação e currículos*. Campinas: Autores Associados.

WEBGRAFIA

-
- Azevedo, P. (2012). *Marxismo Cultural e Revolução Cultural: Visão histórica*. Acedido em 13 de outubro de 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=FJi7CugwzVw>
- Azevedo, P. (2013). *Como imbecilizar uma nação*. Acedido em 12 de agosto de 2014 de, <https://www.youtube.com/watch?v=dXc2544zt>
- Barbara, S. (2014). Lei sobre filme nacional nas escolas é descabida, *Revista Eletrônica Giz*. Acedido em 20 de agosto de 2014 de, <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5205>
- Campagnolo, A. C. (2014). *A doutrinação gramsciana na escola pública*. Acedido em 10 de junho de 2014, de www.youtube.com/watch?v=f2Z9yZXJ0zA
- Carvalho, O. (2004). *Educação e Cultura*. Entrevista no programa Tribuna Independente, Rede Vida de Televisão. São Paulo. Recuperado em 5 abril 2013, de www.youtube.com.br/watch?V=5iEFsfRaQX8
- Carvalho, O. (2012). *A educação brasileira*. Acedido em 2 de dezembro de 2012, de www.youtube.com/watch?v=O3VcNeqOts8.
- Carvalho, O. (2014). Educação e consciência: uma entrevista com o filósofo Olavo de Carvalho. *Portal Escola Sem Partido*. Acedido em 11 de agosto de 2014 de, <http://escolasempartido.org/artigos/176-educacao-e-consciencia-entrevista-com-o-filosofo-olavo-de-carvalho>
- Comissão Europeia (2007). O Sistema educativo em Portugal. *Eurybase: Base de dados sobre os Sistemas Educativos da Europa*. Acedido em 13 de novembro de 2014 em, <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>
- Constantino, R. (2010). A Crise sob a perspectiva austríaca: O Brasil e o mundo. *Portal Instituto Ludwig Von Mises Brasil*. Acedido em 25 de junho de 2014 de, <http://www.mises.org.br/FileUp.aspx?id=44>
- Constantino, R. (2010). *Manual de destruição do Brasil*. Acedido em 20 de janeiro de 2013, de www.youtube.com/watch?v=IE_ZT55T1Kc
- INEP (2014). Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio Brasil, Regiões e Unidades da Federação 2007 e 2010. *Censo Escolar de 2014*. Acedido em 15 de maio de 2014 de, www.inep.gov.br

- Leal, B. (2012). *República Velha. Vamos entender a história*. Acedido em 12 de novembro de 2014 de, <http://vamosentenderahistoria.republica-velha.html>
- Lessa, J. (2014). *Educação não é mercadoria! A quem serve a lógica da meritocracia nas escolas?* Acedido em 15 de agosto de 2014 de, <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2013/09/10/educacao-nao-e-mercadoria-a-quem-serve-a-logica-da-meritocracia-nas-escolas/>
- Sousa, F. (2013). A identidade do ensino médio no Brasil. *Portal Educação*. Acedido em 15 de abril de 2014 de, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30104/a-identidade-do-ensino-medio-no-brasil#ixzz3IS4JKm5J>
- UNESCO (2013). Relatório de monitoramento global de EPT. Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos. *Relatório Conciso*. Acedido em 22 de julho de 2014, de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Exemplo Planilha de Tabulação de dados “DB” Notas

Turno	Turma	Nº Alunos	Médias das Notas Curriculares													Final	
			I Artes	II Biologia	III ED. Física	IV Fisofia	V Física	VI Geografia	VII História	VIII Espanhol	IX Inglês	X Português	XI Matemática	XII Química	XIII Sociologia		
Manhã	A	47	6,40	5,85	5,66	6,21	6,02	5,81	6,30	6,21	5,55	5,45	4,83	5,64	6,40	5,87	
	B	30	5,00	4,70	5,00	6,33	5,17	5,00	5,50	5,00	5,03	5,33	4,87	5,17	5,53	5,20	
	C	39	5,46	5,46	5,95	6,85	5,59	5,85	5,41	5,59	5,13	5,41	5,08	5,95	5,74	5,65	
	D	44	6,45	5,93	5,93	7,34	6,64	6,11	5,70	6,57	6,16	6,61	5,34	6,14	6,23	6,24	
	E	33	6,82	7,67	5,64	7,67	6,73	6,91	6,55	7,09	6,52	7,21	6,09	6,39	6,76	6,77	
	F	35	7,40	7,51	6,06	8,23	6,74	6,49	6,60	7,20	7,51	7,57	6,97	6,43	7,54	7,10	
	G	41	6,29	5,12	5,76	6,85	5,56	5,17	6,22	5,66	5,51	5,56	4,71	5,00	6,44	5,68	
	H	42	6,43	5,36	5,76	7,00	5,71	5,76	5,67	5,83	5,74	5,95	5,02	5,43	6,38	5,85	
	I	27	5,56	4,74	5,41	6,56	5,52	5,00	5,89	5,15	5,59	6,15	4,89	5,00	6,04	5,50	
	J	43	5,40	5,12	5,72	6,47	5,16	5,16	5,42	5,23	5,49	5,65	5,23	4,79	6,28	5,47	
Noite	A	45	3,98	4,51	7,29	4,20	3,98	3,89	3,91	4,04	4,00	3,76	3,76	3,87	4,29	4,27	
	B	47	3,87	3,53	4,64	3,72	3,81	3,06	3,40	3,36	3,91	3,66	2,87	3,36	3,94	3,63	
	C	40	4,15	3,83	7,18	4,08	3,83	3,45	3,78	3,78	4,30	4,08	3,45	3,80	4,33	4,15	
Média Manhã			6,12	5,75	5,69	6,95	5,88	5,73	5,93	5,95	5,82	6,09	5,30	5,59	6,33	5,93	
Média Noite			4,00	3,96	6,37	4,00	3,87	3,47	3,70	3,73	4,07	3,83	3,36	3,68	4,18	4,02	
Média da Escola			513	5,06	4,85	6,03	5,47	4,88	4,60	4,81	4,84	4,95	4,96	4,33	4,63	5,26	4,97

TOTAL DA AMOSTRA

RESULTADO FINAL	Nº	%	NOTA CURRICULAR (PADRÃO ESCOLA INVESTIGADA)	NOTA CURRICULAR (PADRÃO ENEM)	NOTAS DO LICEU POR ÁREA (ENEM 2012)	VARIACÃO % ENTRE NOTA CURRICULAR E RESULTADO ENEM 2012	# PONTOS
APROVADOS	315	61,40					
REPROVADOS	198	38,60					
	513	100,00					
LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	(X+IX+VIII)3		MANHÃ 5,96	595,56			
			NOITE 3,88	387,62			
			ESCOLA 4,92	491,69	478,22	-2,72	-13,37
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	(V+XII+II)3		MANHÃ 5,74	574,11			
			NOITE 3,83	383,42			
			ESCOLA 4,79	478,77	441,44	-7,80	-37,33
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	(VII+VI+IV+XIII)4		MANHÃ 6,23	623,40			
			NOITE 3,84	383,68			
			ESCOLA 5,04	503,54	506,19	0,53	2,65
MATEMÁTICA	XI		MANHÃ 5,30	530,29			
			NOITE 3,36	335,93			
			ESCOLA 4,33	433,11	478,33	18,44	45,22
MÉDIA FINAL DA ESCOLA INVESTIGADA*				476,75	476,05	0,11	-0,71

FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO “DB” NOTAS PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS

No âmbito de uma tese de doutoramento em educação sob o tema “Contributos para a análise do Ensino Médio brasileiro: Finalidades Curriculares e Rendimento Escolar – O caso de uma escola pública de Fortaleza”, foi elaborado um instrumento de quantificação, que lhe foi apresentado, em anexo, como subsídio às entrevistas realizadas com a gestora, os coordenadores escolares, e com os professores do Ensino Médio. Este Instrumento foi concebido com o objetivo de conhecer as classificações internas (notas curriculares finais) e classificações externas (Média escola ENEM) referentes ao ano de 2012.

Informamos que, no momento da entrevista, será apresentado os “esclarecimentos sobre a coleta de notas do estudo empírico”, em anexo. Assim os entrevistados terão a possibilidade de fazer considerações mais consistentes a respeito dos questionamentos.

Com vistas a aperfeiçoar e adequar este Instrumento à amostra, solicito a sua valorosa colaboração através da apreciação crítica e especializada sobre a temática e sobre o Instrumento.

Antecipadamente agradeço,

Euzene M.B. Matos

ESCLARECIMENTO SOBRE A COLETA DE NOTAS NO ESTUDO EMPIRICO

Este resumo tem por objetivo, apresentar em rápidas passagens a essência e a mecânica utilizada no tratamento dos dados da parte quantitativa deste estudo, que será posteriormente utilizada como base para a fase qualitativa.

A fim de atender aos objetivos deste estudo, tornou-se necessário coletar dados relativos à performance dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da unidade escolar em estudo, que cursaram esta série no ano letivo de 2012. Para levar o estudo a efeito, fez-se necessário promover uma comparação entre a performance dos alunos em suas médias curriculares e no resultado da avaliação externa a qual é submetido no sistema educacional brasileiro (ENEM).

Para tal, logramos êxito em obter as médias finais dos alunos em todas as disciplinas que cursaram internamente no ano de 2012, o que nos possibilitou realizar os agrupamentos e as transformações necessárias nestes dados, de modo a realizar a comparação com a performance que a escola obteve no ENEM, uma vez que os resultados individuais é mantido em sigilo.

Com estes dados em mãos, utilizamos o programa Microsoft Excel, para a tabulação de todas estas informações a fim de produzir resultados comparáveis, que possibilitassem as observação comparativa da performance destes alunos nestes dois momentos, segundo abaixo descreveremos.

PLANILHA DE TABULAÇÃO DOS DADOS “DB” NOTAS

A planilha denominada DB Notas é composta de 6 abas, a saber:

- a) MÉDIAS TOTAL DA AMOSTRA;
- b) MÉDIAS SOMENTE APROVADOS;
- c) MÉDIAS SOMENTE REPROVADOS;

- d) AMOSTRA TOTAL;
- e) APROVADOS; e
- f) REPROVADOS.

As abas poderam ser agrupadas em dois grupos, sendo o primeiro o grupo de dados (abas d, e, f) onde foram lançadas as notas médias que os alunos agrupados no estudo obtiveram em suas disciplinas escolares no ano de 2012, o segundo grupo (abas a, b, c) seria o grupo de análise, onde através dos dados alistados no primeiro grupo, são agrupadas as informações que permitirão a comparação entre a performance escolar e no exame nacional.

Para exemplificar a mecânica de funcionamento da planilha, na aba AMOSTRA TOTAL, os foram identificados por uma ordem numérica agrupada a um código de A a J para identificar as turmas do turno da Manhã (M) e de A a C para identificar as turmas do turno da noite (N), com o intuito de manter a necessária confidencialidade quanto a identidade dos alunos envolvidos.

Em seguida, nesta aba foram lançadas as notas de cada uma das 13 disciplinas ministradas na escola, no sentido horizontal, seguida pelo cálculo da média final por aluno e o status do aluno quanto a aprovação ou reprovação naquele período letivo.

Nas Abas APROVADOS e REPROVADOS, foram separados os alunos que obtiveram média igual ou superior a 6 pontos em todas as suas disciplinas, tendo obtido aprovação e na outra aba os alunos que não lograram este êxito. Esta separação foi realizada com o intuito de promover mais opções comparativas da performance dos alunos com relação as médias por área obtida pela escola no ENEM.

Na Aba MÉDIA TOTAL DA AMOSTRA, foi concebida com base nos dados agrupados na aba AMOSTRA TOTAL. Esta aba agrupa os resultados por turma no sentido vertical e horizontalmente apresenta as 13 disciplinas curriculares cursadas (codificadas em algarismos romanos), no extremo direito horizontal da planilha mostra a média final da turma, e no sentido vertical, são apresentadas as médias por disciplina na sequência, do turno da manhã, da noite e a média final da escola em cada uma das disciplinas.

Apenas para esclarecer que as turmas são separadas por turno e contam com o número total de alunos matriculados.

Mais abaixo para efeito informativo, foi adicionado um quadro que apresenta o índice percentual de aprovação dos alunos incluídos na amostra.

COMPARAÇÃO DE NOTAS PADRÃO ESCOLA x PADRÃO ENEM

É possível observar que há uma disfunção entre o formato em que são apresentadas as notas curriculares dos alunos (base 10), diante do padrão que é usado nos resultados do ENEM (base 1000).

Para possibilitar uma comparação mais instintiva, optamos por multiplicar a média da escola por 100, para realizar uma comparação sobre bases iguais, deste modo foram apresentadas as médias calculadas para cada área de conhecimento utilizada no ENEM, na sequência apresentada no padrão usado na escola, seguida da nota resultante desta multiplicação por 100, seguida das médias obtidas pela escola no ENEM 2012.

Em seguida, é apresentada a variação percentual entre a nota curricular dos alunos e a média obtida pela escola no ENEM, apontando também de quantos pontos foi à variação com base na nota média por área do ENEM.

AGRUPAMENTO DAS MÉDIAS CURRICULARES POR ÁREA

Para possibilitar a comparação apresentada no item anterior, foi também necessário agrupar as médias curriculares das turmas envolvidas no estudo, para a mesma configuração utilizada pelo ENEM.

Desta forma, foram agrupadas as disciplinas curriculares de Português, Inglês e Espanhol, para formar a média curricular da área de LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS do ENEM. Para facilitar a compreensão deste agrupamento, foi incluída uma coluna neste quadro para informar quais as médias das disciplinas curriculares (identificadas em algarismos romanos) para cada uma das quatro áreas de conhecimento, conforme tratadas na metodologia avaliativa do ENEM. O mesmo procedimento foi utilizado para identificar as demais disciplinas e área de conhecimento.

Finalmente, esperamos ter esclarecido os principais pontos pelos quais servirão de suporte para as análises da pesquisadora frente ao referencial teórico e aos entrevistados frente ao conhecimento teórico e prático do problema investigado.

APRECIÇÃO

1. Compreensibilidade geral do Instrumento
2. Clareza e percepção dos itens
3. Dimensão do Instrumento
4. Apresentação gráfica
5. Sugestões e considerações relevantes

Grata pela colaboração.



GUIÃO DE ENTREVISTA

I. TEMA: Finalidades curriculares e rendimento escolar dos alunos.

II. ENTREVISTADOS: Gestora, coordenadores escolares, e os professores do 3º ano do Ensino Médio no ano letivo de 2012.

III. OBJETIVO GERAL: Conhecer a percepção da gestora, dos coordenadores escolares, e dos professores do Ensino Médio acerca das finalidades curriculares e rendimento escolar dos alunos, através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o impacto desses resultados nas finalidades curriculares orientadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de questões	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Legitimação e motivação das entrevistas.</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.</p>	<p>Informar os entrevistados sobre o trabalho em curso;</p> <p>Informar acerca dos principais objetivos da entrevista;</p> <p>Solicitar a colaboração dos entrevistados, que é fundamental para a consecução do estudo a realizar;</p> <p>Garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados;</p> <p>Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista;</p> <p>Colocar à disposição dos entrevistados os resultados da investigação;</p> <p>Agradecer a colaboração.</p>	<p>Duração: 5 minutos.</p>

Apêndice 3 – Guião de entrevista

<p style="text-align: center;">B</p> <p>Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<p>Conhecer as percepções dos entrevistados acerca as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<p>do conhecimento atribuído acerca das finalidades curriculares representadas através das Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;</p> <p>da importância que atribuem as Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;</p> <p>dos aspectos que consideram imprescindíveis nas Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;</p> <p>do trabalho educativo pautado a partir das Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<p>Duração: 20 minutos.</p>
---	---	---	-----------------------------

Apêndice 3 – Guião de entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p style="text-align: center;">C</p> <p>Concepção/estruturação/execução das Diretrizes Curriculares e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<p>Conhecer a percepção e a prática pedagógica dos entrevistados na concepção, estruturação e execução das Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<p>da percepção dos entrevistados na concepção/estruturação/execução das Diretrizes Curriculares, e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde se encontram desenvolver a sua prática pedagógica;</p> <p>das dúvidas e dificuldades sentidas;</p> <p>do modo como trabalham as dificuldades e/ou ultrapassam as dificuldades sentidas;</p> <p>do modo como aproveitam as experiências acumuladas no decorrer do processo ensino aprendizagem;</p> <p>do modo como trabalham os temas transversais orientados pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<p>Duração: 25 minutos</p>

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).</p>	<p>Conhecer a percepção dos entrevistados sobre a caracterização do rendimento escolar dos alunos, apresentados através das classificações internas (notas finais) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História, e Geografia e classificações externas traduzidas pelas notas do (ENEM);</p> <p>Conhecer a avaliação que os entrevistados fazem a respeito do Ensino Médio;</p> <p>Conhecer a opinião dos entrevistados acerca da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos.</p>	<p>do conhecimento e da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais e finais) externas (ENEM). Solicitar que justifiquem;</p> <p>das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando;</p> <p>da avaliação que fazem a respeito dos resultados em função das metas estabelecidas para o Ensino Médio;</p> <p>das perspectivas a respeito da necessidade e da possibilidade de introduzir mudanças no Ensino Médio, tendentes a promover a melhoria do rendimento escolar dos alunos. Solicitar que justifique.</p> <p>da opinião a respeito das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como:</p> <p>a meritocracia no contexto escolar;</p> <p>a avaliação interna e externa considerando as dimensões: (ensino, aprendizagem e resultados dos alunos; formação e prática pedagógica dos professores; o trabalho do corpo técnico escolar; e a estrutura escolar);</p> <p>a gestão e autonomia nas escolas.</p>	<p>Introduzir as seguintes questões de reforço:</p> <p>Explique quais são as discrepâncias e as conexões;</p> <p>Explique quais e o porquê das mudanças;</p> <p>Explique como se caracteriza as estratégias definidas e sugeridas;</p> <p>Explique de que modo as estratégias podem contribuir para melhorar o funcionamento e a qualidade do ensino.</p> <p>Duração: 30 minutos.</p>

FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA

No âmbito de uma dissertação de doutoramento em educação sob o tema “Contributos para a análise do Ensino Médio brasileiro: Finalidades Curriculares e Rendimento Escolar – O caso de uma escola pública de Fortaleza”, foi elaborado um guião de entrevista que lhe foi apresentado em anexo, o qual deverá ser aplicado a uma amostra formada pela gestora escolar, coordenadores escolares, e professores do Ensino Médio como parte deste estudo, e objetiva conhecer a percepção dos inquiridos acerca das finalidades curriculares e rendimento escolar dos alunos, através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o impacto desses resultados nas finalidades curriculares orientadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com vistas a aperfeiçoar e adequar este Instrumento à amostra, solicito a sua valorosa colaboração através da apreciação crítica e especializada sobre a temática e sobre o Instrumento.

Antecipadamente agradeço,

Euzene M.B. Matos

APRECIÇÃO

1. Compreensibilidade geral do Instrumento
2. Clareza e percepção dos itens
3. Dimensão do Instrumento
4. Apresentação gráfica
5. Sugestões e considerações relevantes

Grata pela colaboração.

FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

No âmbito de uma dissertação de doutoramento em educação sob o tema “Contributos para a análise do Ensino Médio brasileiro: Finalidades Curriculares e Rendimento Escolar – O caso de uma escola pública de Fortaleza”, foi elaborado o questionário que lhe foi apresentado em anexo, o qual deverá ser aplicado a uma amostra formada por professores do Ensino Médio como parte deste estudo, e objetiva conhecer a percepção dos inquiridos acerca das finalidades curriculares e rendimento escolar dos alunos, através das classificações internas (notas curriculares finais) e das classificações externas traduzidas pelas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o impacto desses resultados nas finalidades curriculares orientadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com vistas a aperfeiçoar e adequar este Instrumento à amostra, solicito a sua valorosa colaboração através da apreciação crítica e especializada sobre a temática e sobre o Instrumento.

Antecipadamente agradeço,

Euzene M.B. Matos

APRECIÇÃO

1. Compreensibilidade geral do Instrumento
2. Clareza e percepção dos itens
3. Dimensão do Instrumento
4. Apresentação gráfica
5. Sugestões e considerações relevantes

Grata pela colaboração.



Doutoramento em Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Este questionário destina-se aos professores de Ensino Médio e insere-se na pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora sobre a análise das finalidades curriculares refletidas no rendimento escolar dos alunos do Ensino Médio. A sua colaboração, no preenchimento deste inquérito, é muito importante. Toda a informação fornecida será anônima e usada apenas para este estudo.

PARTE I – PERFIL BIOGRÁFICO

Instruções

Para responder às oito questões que constituem esta parte do questionário, deverá assinalar, com um X, em cada uma delas, a opção (apenas uma) que melhor se adéqua à sua situação pessoal.

01	SEXO <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
02	IDADE <input type="checkbox"/> de 20 a 29 anos <input type="checkbox"/> de 30 a 39 anos <input type="checkbox"/> de 40 a 49 anos <input type="checkbox"/> de 50 a 59 anos <input type="checkbox"/> mais de 60 anos
03	TITULAÇÕES ACADÊMICAS Licenciatura em: _____ Pós-graduação: _____ Mestrado: _____ Doutorado: _____ Outra: _____ Qual: _____

04	ÁREA CURRICULAR A QUE PERTENCE <input type="checkbox"/> Línguas e Códigos e suas Tecnologias <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza e suas Tecnologias <input type="checkbox"/> Ciências Humanas e suas Tecnologias <input type="checkbox"/> Matemática e suas Tecnologias
05	A QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR <input type="checkbox"/> de 01 a 05 anos <input type="checkbox"/> de 06 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
06	A QUANTO TEMPO ESTÁ TRABALHANDO NA ESCOLA <input type="checkbox"/> de 01 a 05 anos <input type="checkbox"/> de 06 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
07	TIPO DE VÍNCULO NA ESCOLA (Investigada) <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Temporário
08	ACUMULA A FUNÇÃO DE PROFESSOR (A) EM OUTRA ESCOLA <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

PARTE II – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DO ENSINO MÉDIO

Instruções

Como foi já explicado na Nota Introdutória, as questões II do questionário visam a coleta de informações destinada a análise do Ensino Médio. Essa coleta de informações terá por base a utilização da **escala de concordância** a seguir representada, a qual considera quatro graus hierarquizados, desde um mínimo (“Discordo Totalmente”) até a um máximo de concordância (“Concordo Totalmente”):

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Para cada uma das afirmações que mais a baixo vai encontrar, codificadas de 9 a 27, deverá assim proceder do seguinte modo:

- Tome uma decisão relativamente a um dos quatro graus da escala com o qual mais se poderá identificar, optando por um deles (*e apenas só por um*).
- Assinale com um **X** a sua opção na posição da escala que julgar mais adequada.

- Verifique se assinalou todas as afirmações e se, em cada uma delas, escolheu, de fato, apenas uma opção.

AFIRMAÇÕES:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
09. Tenho conhecimento da conceituação e finalidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.				
10. Estou convicto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem um currículo cada vez mais flexível para atender a diversidade cultural e as demandas do mundo produtivo.				
11. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio proporcionam a fundamentação teórica e prática suficiente para a elaboração do planejamento pedagógico.				
12. Na escola onde leciono as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações curriculares são compreendidas por todos os professores.				
13. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares orientem as ações de interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento.				
14. A estrutura curricular do Ensino Médio tem proporcionado ao aluno um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos.				
15. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares se adequam a estrutura do atual modelo de Ensino Médio.				
16. Na escola onde leciono as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares são cumpridas em sua totalidade.				
17. Na escola onde leciono o planejamento curricular tem a participação da coordenação escolar, e dos docentes.				
18. Na escola onde leciono as dúvidas e dificuldades apresentadas no decorrer do processo ensino aprendizagem são retiradas nas reuniões de área de ensino.				
19. Na escola onde leciono o trabalho educativo é pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Orientações Curriculares.				
20. Na escola onde leciono as notas dos alunos não condizem com o seu conhecimento real em detrimento da avaliação somativa adotada no processo ensino aprendizagem.				
21. Na escola onde leciono existem alunos que apresentam baixo rendimento em determinadas disciplinas devido a falta de identificação com a mesma.				
22. Na escola onde leciono os professores adotam várias metodologias na aplicação dos conteúdos programáticos, no tempo que for preciso, até que o aluno domine o conhecimento.				
23. Sou a favor da utilização da meritocracia no rendimento escolar do aluno, para valorizar e motivar o aluno que se sobressai no processo ensino aprendizagem.				
24. Considero importante avaliar as dimensões: aluno, professor, gestão, e estrutura da escola, através da avaliação interna e externa, para melhorar a qualidade do ensino.				

AFIRMAÇÕES:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
25. Considero importante o fortalecimento da gestão e autonomia da escola para melhorar a qualidade do processo educacional.				
26. Considero a atual estrutura curricular do Ensino Médio sem identidade específica e inadequada às necessidades do aluno.				
27. Sou a favor de uma estrutura curricular de Ensino Médio vocacionado composto por áreas e disciplinas que atenda as intenções profissionais e acadêmicas do aluno.				

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 7 – Exemplo de Planilha de Tabulação das respostas dos inquiridos obtidas do questionário estruturado

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
 DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

INQUIRIDOS	60																										
CONTAGEM	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	
1	34	21	17	20	41	40	30	1	3	2	13	0	9	7	8	3	5	2	1	0	5	6	1	1	4	1	
2	26	10	17	9	5	20	29	6	15	26	31	16	33	31	38	16	24	13	13	5	29	9	5	0	14	10	
3		19	17	11	6			42	30	26	13	40	18	22	14	35	29	36	34	32	21	34	23	36	32	30	
4		8	9	6	5			11	12	6	3	3	0	0	0	6	2	9	12	23	5	11	31	23	10	19	
5		2		14	3																						
% P/ RESP.	P1	P2	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	
1	56,67	35,00	28,33	33,33	68,33	66,67	50,00	1,67	5,00	3,33	21,67	0,00	15,00	11,67	13,33	5,00	8,33	3,33	1,67	0,00	8,33	10,00	1,67	1,67	6,67	1,67	
2	43,33	16,67	28,33	15,00	8,33	33,33	48,33	10,00	25,00	43,33	51,67	26,67	55,00	51,67	63,33	26,67	40,00	21,67	21,67	8,33	48,33	15,00	8,33	0,00	23,33	16,67	
3		31,67	28,33	18,33	10,00			70,00	50,00	43,33	21,67	66,67	30,00	36,67	23,33	58,33	48,33	60,00	56,67	53,33	35,00	56,67	38,33	60,00	53,33	50,00	
4		13,33	15,00	10,00	8,33			18,33	20,00	10,00	5,00	5,00	0,00	0,00	0,00	10,00	3,33	15,00	20,00	38,33	8,33	18,33	51,67	38,33	16,67	31,67	
5		3,33		23,33	5,00																						

Apêndice 8 – Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio Brasil: Regiões e Unidades da federação 2007 e 2010 (em números absolutos)

Tabela 41 – Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio Brasil, Regiões e Unidades da Federação 2007 e 2010 (em números absolutos)

Brasil, regiões e Unidades da Federação	2007	2010	Variação 2007/2010 em (%)
Norte	70	100	42,9
Acre	3	3	-
Amapá	4	10	150
Amazonas	41	41	-
Pará	9	15	66,7
Rondônia	2	4	100,0
Roraima	0	7	-
Tocantins	11	20	81,8
Nordeste	111	326	193,7
Alagoas	10	4	60,0
Bahia	42	146	247
Ceará	7	61	771,4
Maranhão	7	39	457,1
Paraíba	7	11	57,1
Pernambuco	13	21	-61,5
Piauí	17	36	111,8
Rio Grande do Norte	6	4	-33,3
Sergipe	2	4	100,0

Brasil, regiões e Unidades da Federação	2007	2010	Variação 2007/2010 em (%)
Sudeste	335	808	141,2
Espírito Santo	72	56	-22
Minas Gerais	22	427	1.840,9
Rio de Janeiro	101	116	14,9
São Paulo	140	209	49,3
Sul	388	500	28,9
Paraná	192	2 268	39,6
Rio Grande do Sul	150	150	-
Santa Catarina	46	82	78,3
Centro Oeste	27	98	263,0
Distrito Federal	6	6	-
Goiás	8	12	50,0
Mato Grosso	5	57	1.040,0
Mato Grosso do Sul	8	23	187,5
Brasil	93	1.832	96,8

Fonte: MEC/INEP

Apêndice 8 – Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio Brasil: Regiões e Unidades da federação 2007 e 2010 (em números absolutos)

Tabela 42 - Educação Profissional Matrículas nas modalidades integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio nas redes pública e privada Por regiões e unidades da federação – 2012

	Rede Total			Rede Pública			Rede Privada		
	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Concomitante	Subsequente	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Concomitante	Subsequente	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Concomitante	Subsequente
BRASIL	298.545	240.226	823.429	273.431	106.277	350.042	25.144	133.949	473.387
Região Norte	19.786	8.508	49.492	19.146	2.354	29.882	640	6.154	19.610
Rondônia	3.049	1.004	2.393	2.678	77	633	371	927	1.760
Acre	365	153	2.908	365	0	2.344	0	153	564
Amazonas	3.671	1.875	19.911	3.671	995	13.782	0	880	6.129
Roraima	1.955	148	724	1.955	41	655	0	107	69
Pará	5.557	4.364	15.095	5.371	1.093	8.691	186	3.271	6.404
Amapá	1.819	453	3.128	1.819	24	2.124	0	429	1.004
Tocantins	3.370	511	5.333	3.287	124	1.653	83	387	3.680
Região Nordeste	127.346	21.744	122.570	125.840	8.441	62.438	1.506	13.303	60.132
Maranhão	6.335	800	9.975	6.006	640	2.858	329	160	7.117
Piauí	15.423	1.388	11.532	15.105	1.015	8.666	318	373	2.866
Ceará	32.395	7.375	13.135	32.291	1.634	1.508	104	5.741	11.627
Rio G. do Norte	7.030	651	12.273	7.030	62	5.279	0	589	6.994
Paraíba	7.196	562	5.782	7.196	168	2.955	0	394	2.827
Pernambuco	10.507	4.664	30.547	10.358	557	16.580	149	4.107	13.967
Alagoas	5.971	1.063	8.346	5.971	242	1.479	0	821	6.867
Sergipe	1.859	264	3.926	1.700	257	3.208	159	7	718
Bahia	40.630	4.977	27.054	40.183	3.866	19.905	447	1.111	7.149
Região Sudeste	75.205	167.419	465.496	54.727	81.938	163.416	20.478	85.481	302.080
Minas Gerais	15.388	25.609	109.835	13.445	6.872	15.215	1.943	18.737	94.620
Espírito Santo	15.278	6.096	23.388	13.613	2.934	10.024	1.665	3.162	13.364
Rio de Janeiro	15.499	49.260	61.765	10.393	21.807	18.131	5.106	27.453	43.634
São Paulo	29.040	86.454	270.508	17.276	50.325	120.046	11.764	36.129	150.462
Região Sul	56.175	34.367	142.539	55.137	11.857	76.697	1.038	22.510	65.842
Paraná	32.749	1.953	52.621	31.936	29	34.288	813	1.924	18.333
Santa Catarina	11.622	14.149	26.999	11.548	4.591	10.632	74	9.558	16.367
Rio Grande do Sul	11.804	18.265	62.919	11.653	7.237	31.777	151	11.028	31.142
Região Centro Oeste	20.033	8.188	43.332	18.581	1.687	17.609	1.452	6.501	25.723
Mato Grosso	11.153	688	6.138	11.153	323	3.774	0	365	2.364
Mato Grosso do Sul	2.650	1.688	10.247	2.514	123	4.772	136	1.565	5.475
Goias	5.533	3.344	14.815	4.217	666	3.186	1.316	2.678	11.629
Distrito Federal	697	2.468	12.132	697	575	5.877	0	1.893	6.255

Fonte: MEC/INEP

ANEXOS

Exemplo de ficha individual dos alunos

3ª Série | ENSINO MÉDIO | ENSINO REGULAR | Manhã | A - 1º Período - 07/05/2012 - 13/08/2012

Nome	ARTE	BIOLOGIA	EDUCAÇÃO FÍSICA	FILOSOFIA	FÍSICA	GEOGRAFIA	HISTORIA	LINGUA ESTRANGEIRA (ESPAHOL)	
1168272 ADRIANE RODRIGUES MORENO		8,0	8,0	6,0	9,0	7,5	9,5	10	9,0
2402575 ALEXANDRE BEZERRA DOS SANTOS		9,5	5,0	6,0	8,0	7,5	7,5	10	10
1189989 ANA KAROLINE NASCIMENTO GONCALVES		0,0	2,0	6,0	7,0	8,0	2,5	9,0	3,5
900846 ANDERSON SANTOS DA SILVA		7,0	6,0	6,0	8,0	8,0	8,5	9,0	10
1186007 ANDRESSA ALVES DE SOUZA		7,5	7,5	6,0	7,0	7,5	5,0	9,0	8,0
1322108 ANTONIO MARCOS DE SOUSA ANDRADE		8,0	6,0	6,0	6,0	6,0	8,0	8,0	7,0
1197237 ARTUR NOBERTO ANDRADE DO NASCIMENTO		8,0	6,0	6,0	6,0	6,0	7,0	9,0	9,0
1302048 CARLOS RENATO DE SOUZA PINHEIRO		8,5	6,0	6,0	9,0	6,0	8,0	9,5	10
666172 DEBORA BRENA OLIVEIRA LEITAO		10	8,0	6,0	10	6,0	9,0	10	9,0
1197215 FABRICIO MARQUES DE ALMEIDA		0,0	2,0	6,0	8,0	6,0	2,5	10	5,5
201622 FABRICIO SANTOS DE SOUSA		5,5	8,0	6,0	7,0	7,0	7,5	9,0	8,5
1202456 GABRIEL DA SILVA AQUINO		3,5	7,0	6,0	9,0	7,0	1,5	10	5,5
1297871 GEOVANY COSTA ANDRADE SILVA		0,0	2,0	6,0	8,0	6,5	3,5	8,5	8,5
1167668 GISLAYNE DE OLIVEIRA DAMASCENO		2,5	0,0	6,0	6,0	6,0	0,0	8,0	0,0
324486 GIRLEIVE CARVALHO DOS SANTOS		6,0	1,0	8,0	9,5	7,0	0,0	7,0	4,5
894089 JHONATA PEREIRA BARROS		9,0	7,0	6,0	8,0	7,0	8,0	8,0	10
1298438 JAILA BASTOS CARVALHO		8,0	7,0	6,0	10	5,5	8,0	7,0	8,0
902818 JOSE MATHEUS LIMA CAPISTRANO		9,5	8,0	6,0	7,0	7,5	8,0	10	6,0
902446 KARINA CATUNDA VIANA		9,0	10	7,0	10	7,0	8,5	9,0	10
903319 KAROLINY BEZERRA ALBUQUERQUE		5,0	6,0	6,0	9,0	6,5	3,0	8,5	8,0
1228705 LAURISSON ALBERTHY DA SILVA BEZERRA		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0

Enem 2012

[Nota Técnica](#)

Modalidade: Ensino Médio Regular **Município:** Fortaleza
UF: CE **Localização:** Urbana **Dep. Administrativa:** Estadual

Taxa de participação: Base ou igual a 98%

Escola	Estudantes inscritos do Ensino Médio matriculados em 2012	Nº de Participantes no Enem 2012	Taxa de Participação	MÉDIAS				
				Linguagens, Códigos	Matemática	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Redação
COLÉGIO ESTADUAL LOBUDO/CEARA	743	418	98%	476,22	478,33	506,19	441,44	490,72

Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem por Área de Conhecimento

Faixa de desempenho	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
Menor que 300	0%	0%	0%	1,2%
300,00 - 399,99	30,9%	8,9%	13,6%	23,2%
400,00 - 499,99	51,4%	34%	47,6%	35,6%
500,00 - 599,99	16,3%	46,6%	37,1%	27,8%
600,00 - 699,99	1,4%	8,4%	1,7%	11,8%
700,00 - 799,99	0%	0,2%	0%	0,7%
800,00 - 899,99	0%	0%	0%	0%
Igual ou maior que 900,00	0%	0%	0%	0%

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA À GESTORA

Entrevista realizada em: 09 de setembro de 2014

Tempo de entrevista: 1h15 minutos

Arquivo: Nota de voz 0029.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Gestora

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento, acerca das finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EG – A: Para mim, é um documento importante, porque visa repassar **orientações acerca do trabalho do professor.**

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EG – A1: **É importante, porque é através dessas orientações que se pode** direcionar como trabalhar determinados conteúdos, e como **trabalhar as competências as habilidades dos alunos.**

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis para as DCNEM e para as Orientações Curriculares?

EG – A2: Hoje nós temos uma facilidade que a própria LDB nos possibilitou que facilitemos os nossos horários de estudo porque antes nos trabalhávamos o tempo todo em sala de aula, onde nós tínhamos apenas oito horas para planejamento, hoje não, hoje

nós temos por exemplo tem professor que tem vinte horas ele tem sete horas para planejar, ou seja, quem tem quarenta horas tem catorze horas só para planejamento. Então essa abertura foi muito boa porque existe esse espaço para que o professor possa atualizar-se ler tanto um quanto o outro os PCNs e as DCNEM, para poder aperfeiçoar e ver se os nossos projetos na escola estão de acordo. Agora veja esses documentos está constando em linha geral nacional, então é necessário conhece-lo para poder aplica-los de acordo com a realidade na escola, nós estamos aqui em Fortaleza, é uma realidade eu não posso trabalhar da mesma forma que se trabalha em outro estado. Agora o problema é a pratica na hora dos nossos professores colocar realmente em pratica o que está proposto ali, então **as linhas traçadas são importantíssimas porque vem dar esse suporte teórico para o professor. Eu vejo assim, que está faltando um pouco de indicações praticas**, porque o professor precisa dessa indicação.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EG – A3: Não, eu não diria que alguns sim outros **não são todos os professores que seguem as DCNEM e as Orientações Curriculares.** Nós temos o nosso P.P.P. que aliás ele está assim um pouco defasado porque quando eu assumi a gestão aqui em julho do ano passado esse P.P.P. já existia aqui na escola, e nós não tivemos, digamos assim, um tempo para pararmos e reconstruirmos junto com eles quais são, assim, as propostas que nós queremos realmente trabalhar, e nós estamos seguindo este mesmo P.P.P., mas muitos professores em si eles não têm conhecimento não conhecem esse P.P.P. que tem na escola, embora ele esteja na coordenação pedagógica e os coordenadores escolares estão trabalhando o tempo todo, nos dias de convergência, porque agora a gente conseguiu na hora de fechar o horário dos alunos e dos professores fazemos a convergência porque até o ano passado não tinham os professores planejavam isoladamente nas janelinhas que tinha de uma aula para outra, por exemplo hoje que é terça-feira os professores de língua portuguesa não irão para a sala de aula com exceção de uma ou duas aulas que não conseguimos é encaixar o outro professor, mas todos eles hoje estão estudando o PCA que é documento orientador de estudo o pacto do Ensino Médio que é aquela bolsa para o professor. O PCA é o mesmo orientador de estudo, então com isso existe essa facilidade que o professor se concentre, estude e tome

conhecimento dos documentos que existem e ao mesmo tempo analisem se o planejamento anual deles está de acordo ou não com esses documentos que são as DCNEM as Orientações Curriculares e o P.P.P.

2. Categoria: Concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EG – A: Conhecimento eu tenho até porque eu já estudei muito quando eu era coordenadora do município, **agora nem todos os professores tem esse conhecimento, existe uma resistência muito grande, deles não quererem seguir as DCNEM e as Orientações Curriculares**, o que eles querem é continuar trabalhando com o método tradicional de lousa, conteúdo e mais nada, tem professores que não conseguem retroceder para ajudar o aluno naquela dificuldade, por exemplo na matemática, ele está tendo problema é na forma, na multiplicação, na divisão coisas elementares que este aluno já deveria vir para o Ensino Médio sabendo obviamente, mas ele não sabe ainda e ele não conseguiu assimilar e no ensino fundamental ele passou e está aqui. Então o professor deveria ter essa sensibilidade de saber parar um pouquinho retroceder, isso é a abertura que a própria DCNEM nos dá essa questão extra curricular. Eu tenho aqui alguns professores excelentes que saem fazem aulas de campo que fazem trabalho agora tem outros que não acham que isso é uma perda de tempo. Então é a questão da visão do professor contribui muito para que determinados aspectos não sejam realmente desenvolvidos da forma como vem sendo.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EG – A1: O que eu vejo hoje aqui na escola é que **o professor escolhe um livro didático**, inclusive nós acabamos de passar pela seleção do livro didático, **ai ele acaba seguindo só esse livro o ano todo** que é um suporte para ele, **e eu acho que essa forma de trabalhar é muito precária**, porque **ao invés de ele abrir possibilidades para**

pesquisas, levar outros livros fazer outro tipo de aula, trabalhar com as DCNEM com a interdisciplinaridade. Agora nós temos professores aqui excelentes, que fazem isto.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EG – A2: As dificuldades são partilhadas e tiradas entre os professores com a presença do coordenador de área. Para isto nós conseguimos concentrar os três blocos por exemplo hoje terça-feira é Linguagem e Códigos, amanhã quarta-feira é matemática e suas tecnologias e na quinta-feira ciências humanas e suas tecnologias. Então com os respectivos coordenadores de áreas os professores irão tirar as suas dúvidas. E também nós conseguimos pegar para tomar a gestão os professores que representam cada área, por exemplo hoje o professor (Fulano) está na coordenação escolar e hoje ele está dando suporte a área de linguagem e códigos, amanhã é matemática, é (Fulano), e ele é professor de matemática e vai estar dando esse suporte apesar de estar na coordenação financeira da escola, e amanhã é professor (Fulano) que é professor de geografia é também coordenador escolar e pertence a área de ciências humanas.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EG – A3: Apesar das DCNEM serem muito teóricas e pouco praticas eu acredito e falo como professora que cabe ao professor buscar estratégias e metodologias que possam se adequar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Então a cada ano a cada turma de alunos essas experiências são validas para aplicar na pratica os conteúdos programáticos. Estas adquiridas nas **discussões diárias com os alunos, nas avaliações aplicadas, no material produzido e utilizado entre outros.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EG – A4: Eu acho assim, que a pratica dos temas transversais é importantíssima, porque fugiria daquela rotina do dia a dia e trabalharia a transversalidade não diria que os professores teriam que sair de dentro da escola com os alunos, mas ele pode trabalhar temas que **leve o aluno a pensar, refletir e analisar, para que quando ele saia lá fora ele possa realizar assim esse papel de cidadão** que foi falado a pouco tempo, porque se ele fica assim só no conteúdo eu esqueço da formação humana, e os temas transversais eles nos levam para isso para a formação do educando como ser humano, pessoa, cidadão.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EG – A1: Na escola se faz avaliações de forma fragmentada muito padronizada, e não diferente da proposta do ENEM, porque o ENEM já faz uma prova muito contextualizada ele coloca um textozinho para que o aluno leia e interprete e ali já vem a interdisciplinaridade dentro das questões, e na escola não está se fazendo esse tipo de avaliação, o professor de filosofia faz a dele, o professor de geografia faz a dele de português faz a sua, cada um dentro da sua área muito fragmentada faz como acha correto fazer, cada um faz de sua forma, e quando o aluno chega no ENEM ele tem um choque, ele entende como a coisa é diferente e estranho para eles. Hoje a maioria das propostas da escolas públicas do estado já estão produzindo suas provas de acordo com as provas do ENEM. Então hoje aqui na escola nós já estamos fazendo o PROUNI o simulado já a nível de ENEM, para que eles compreendam e se familiarizem com essa questão do ENEM e não cheguem lá e sofram esse impacto. Mas hoje eu vejo que o maior problema é a leitura e a escrita, que o aluno ele não sabe, ele lê um problema e não consegue interpretar ele não está habituado a pensar e refletir a usar o raciocínio lógico.

ENT. – Diretora e quando o aluno não consegue aprovação na escola, por exemplo, se ficar faltando décimos, meio ponto, existe outro tipo de atividade que esse aluno recupere a nota?

EG – A1: Bom a princípio a avaliação deveria ser uma avaliação continuada, que você está avaliando seu aluno no seu dia a dia. Se você percebe que o aluno está atento, se faz suas atividades, se faz uma boa leitura, se participa de um debate, ou seja, o professor deveria ter essa percepção de cada aluno avaliado no dia a dia. Infelizmente muitos só valorizam a nota daquela prova e não outras atividades.

ENT. – Diretora, mas esta avaliação no processo, não seria uma forma de o aluno obter uma nota que não seria do seu conhecimento real? Por exemplo, o conhecimento do aluno é sistematizado na escola e demonstrado no ENEM, mas se o professor atribui uma nota referente a semana cultural, porque o aluno participou e tirou a nota dez, e posteriormente o professor soma essa nota com as demais e o aluno consegue passar. Então eu lhe pergunto: Essa nota é referente aos conteúdos trabalhados durante o ano ou é porque ele foi avaliado no processo?

EG – A1: Não veja bem, eu interpreto a semana cultural como um momento fortíssimo do ensino na escola, porque são aspectos da cultura que são trabalhados, é uma semana de pesquisa que ele vai desenvolver a leitura, a pesquisa a oratória o convívio, porque eu vejo assim, a escola não pode trabalhar só em função do vestibular, não é uma semana que o aluno vai perder tempo ela não acontece por acontecer e isso são aspectos fundamentais. Dentro de um ano letivo eu passo dois dias para fazer um trabalho diversificado com os temas transversais para desenvolver o senso crítico.

ENT. – Diretora, na escola existe outras formas de avaliar o aluno para evitar que ele fique reprovado?

EG – A1: Assim, não é que o professor tenha que fazer outra prova, o professor deveria verificar onde o aluno não alcançou atingir o conhecimento em determinado conteúdo e somente agora que nós estamos fazendo assim. O aluno faz a segunda chamada o aluno faz a inscrição e é informado que tem que estudar.

ENT. – E os alunos estudam sozinhos?

EG – A1: Sim estudam sozinhos e os que tem dúvidas podem procurar os professores para tira-las. **Eu só sei que as notas são baixíssimas e não sei se ele teve o apoio dos professores**, os alunos não têm hábito de estudarem sozinho.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EG – A2: Hoje eu vejo que **as discrepâncias estão relacionadas no momento em que o aluno é avaliado, por exemplo no ENEM, que é aplicado em dois dias de avaliação, com conteúdos programáticos de todo o Ensino Médio e que por isto, muitos alunos não se saem bem e obtêm baixa pontuação (...) as conexões eu entendo assim, são as possibilidades que o aluno tem de obter conhecimentos a respeito da sua formação enquanto cidadão.**

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EG – A3: Eu vejo assim, apesar de todos os esforços que nós temos feito aqui na escola para que esses alunos passem a se sobressair tanto nas notas curriculares como no nos resultados do ENEM, nós ainda temos muitas dificuldades porque são vários fatores que interferem, por exemplo, as vezes é o aluno que tem problemas em casa com a família, ou então que precisam trabalhar e não têm tempo para se dedicarem mais nos estudos, por outras vezes é a aula que se tora desinteressante devido à falta de preparação deles anterior para continuar nos estudos, e também a falta de maturidade, muitos não levam os estudos a sério vivem na brincadeira, claro que nós **no início do ano letivo sempre procuramos fazer uma reunião de avaliação mostrando os dados anteriores e estabelecer metas para o ano letivo, ocorre que nem sempre as coisas ocorrem como imaginamos, são notas baixíssimas e que precisam ser trabalhadas digo os conteúdos serem revistos mas isso vai depender muito do empenho do professor.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EG – A4: Na realidade, nós assim gestores, sentimos na pele os problemas do ensino. **Como educadores precisamos sim de discussão e solução para os problemas do ensino**, mas nem sempre isso é possível, por exemplo aqui na escola existe uma certa política que já virou politicagem de grupos que acabam prejudicando o trabalho porque um puxa para um lado outro puxa para outro. E assim, a minha intenção é contribuir, mas devido a essa política e falta de sintonia o trabalho tem se tornado difícil. São muitos problemas são professores que faltam, são alunos desmotivados que não conseguem ter motivação pela aula. **Então nós precisamos de mudança mas tem que começar pela escola pela organização, planejamento, mas eu também penso que seria interessante se respeitar a vontade dos alunos, ou seja, trabalhar com uma estrutura de ensino mais atraente para as necessidades e identificação dos alunos.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EG – A5: Eu vejo assim, **existem muitas formas de se introduzir melhorias no ensino**, por exemplo, em relação a meritocracia, o aluno quando você propõe qualquer coisa para o aluno para o aluno ele diz logo: “O que que eu vou ganhar com isso?” “Eu vou ter créditos?”. Quando a gente passa qualquer atividade na escola esse aluno não vem! Então é uma visão cultural distorcida da meritocracia e isso também está presente na visão do professor, e a gente sabe que meritocracia não é só isso. Outro ponto que é importante é a avaliação. E não sei se você teve acesso aqui ao meu plano de gestão, nós estamos contemplando uma proposta de avaliação em que sejamos avaliados todo final de semestre. Inicialmente quando nós fizemos a nossa avaliação, para facilitar o trabalho do professor nós entregamos numa folha de papel algumas perguntas para o professor responder os pontos positivos, os pontos negativo, concordo, não concordo, sugestões, e pedimos para que eles respondessem e levassem para casa. Foram poucos os que retornaram com as avaliações. Da mesma forma eu penso que nós precisamos ser avaliados pelos nossos alunos, por exemplo quando eu estava atuando em sala de aula eu pedia na prova deles que eles me avaliasse numa única e última questão, claro eu

essa questão não era contabilizada. Aqui também a gente avalia professores e por exemplo nesta semana avalei três professores para ganhar progressão. Assim no meu projeto são contemplados todos esses aspectos. Outro ponto é a questão da autonomia, nós enquanto gestores não temos muita autonomia, nós somos muito dependentes da Secretaria de Educação, e tudo é muito limitado, principalmente as questões da verba. Nós aqui pedimos através de requerimento e quem resolve tudo é Secretaria, nós tivemos um problema com a reforma dos banheiros, o dinheiro está na conta mas nós não podemos fazer nada, e enquanto isso eu estou sendo denunciada direto na ouvidoria. Por outro lado a Secretaria tem medo de dar essa autonomia e o gestor não saber gastar e estragar tudo. Apesar de que eu aqui tenho um acompanhamento muito grande da secretaria, mas é a lei que determina a restrição a autonomia.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR ESCOLAR 1

Entrevista realizada em: 08 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h10 minutos

Arquivo: Nota de voz 0004.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Coordenador escolar 1

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE1 – B: Visualizando as DCNEM a gente percebe que existe uma preocupação do ponto de vista do grupo que elaborou os documentos de como o aluno do Ensino Médio vai ser preparado em todas as áreas as disciplinas e de maneira geral com a leitura que faço é que **são documentos que servem como orientações para preparar o aluno no Ensino Médio.**

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE1 – B1: **É importante porque eles vêm garantir que existam um padrão de ensino a nível nacional**, por mais que as escolas dentro desse padrão possam aprofundar mais ou aprofundar menos, e isso vai variar de acordo com a estrutura da escola.

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis para as DCNEM e para as Orientações Curriculares?

ECE1 – B2: **A preocupação com a aprendizagem dos alunos.** Acho que esse é o ponto principal que está presente nas DCNEM e que tem que perpassar o currículo. Você não pode planejar um plano de curso e aquele plano não responder aquele ano letivo, algo como o que eu espero do meu aluno ao final do Ensino Médio.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

ECE1 – B3: O currículo, ele é pensado em equipe, o currículo quando ele é pensado anualmente reformulado seja por uma troca de livro ou mesmo por uma necessidade da escola de reestruturação curricular, **a coordenação e os PCAS que são os coordenadores de área a gente sempre procura estimular o grupo nesse sentido da preocupação não só com as DCNEM mas com as Orientações Curriculares porque as Orientações visam o ENEM**, e o ENEM acaba sendo o nosso foco, uma vez que nós somos escola pública e existem “enes” políticas públicas que fazem do ENEM uma porta de entrada para o nível superior ou técnica. Então existe essa preocupação.

2. Categoria: Concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE1 – B: Todos nós devemos ter, porque em algum momento em determinada cadeira acadêmica foi visto em uma disciplina, mas aquilo que nós vemos muitas vezes é que muitos professores se conhecem não demonstram e não têm essa preocupação curricular. Mas existe uma preocupação das coordenações de áreas em organizar o currículo em conjunto e visando as DCNEM.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE1 – B1: Ocorre uma situação inversa, ocorre é a queixa do aluno que estuda mais e que tem um nível melhor que não se sacia só com o que é dado em sala de aula, ele aproveita cada momento de aula mesmo, aquele aluno mais crítico ele chega para reclamar do professor que não cumpriu o plano de aula e ele não tem essa noção de plano mas eles sabem que pela avaliação ser unificada e desde 2011 a gente tenta e só agora nós conseguimos. Então a avaliação unificada vai ser uma avaliação por bimestre então se eu tenho ali a prova de história que vai acontecer no final do bimestre a prova de história de todo 1º ano é uma prova só, a gente ainda muda algumas questões mas o conteúdo é o mesmo. Isso porque a gente tá numa sociedade de informação circular, então vai que essa prova vaza e um turno para outro. Isso só acontece agora e a gente chama unificada porque se o aluno for do 1º ano A ao G o conteúdo é o mesmo. Então se eles estão sendo avaliado igual o conteúdo tem que ser igual. Até o ano passado nós tínhamos uma prova que não era unificada, e assim, apesar do plano ser igual por exemplo: eu sou professor de história do 1º ano A, B, C, faço uma prova, a professora do D, E, F, faz sua prova, a professora do G, H, I, faz a dela, no final das contas quando a gente ia analisar os conteúdos não eram os mesmos, mas não era mesmo! Muitos conteúdos estavam fora da proposta curricular do 1º bimestre eram níveis diferentes, porque os professores colocavam no nível das turmas deles, a linguagem nem se fala, aí que era diferente mesmo, porque cada professor tem o seu padrão linguístico, e o conteúdo era o que mais me preocupava, era como sena escola tivesse três currículos de história no 1º ano. Mas quando o aluno for terminar o Ensino Médio ele vai fazer uma prova e essa prova vai ser feita por todos os alunos que é o ENEM. Então de certa forma é injusto e incoerente que o aluno do 1º ano A tenha visto um currículo que o aluno do 1º ano B não tenha visto. Tudo isso porque são professores

diferentes. Então essa foi a grande preocupação da escola em estabelecer a prova unificada e foi com essa forma de unificar que a gente começou a encontrar essas incoerências claramente.

ENT. – E qual o posicionamento do professor a esse respeito?

ECE1 – B1: Houve um questionamento muito grande. Se sentiram pressionados, vigiados, até de certa forma manipulados. Houve esse questionamentos: “A mas as turmas não são homogêneas!”. E o contra-argumento é mito fácil: Que as turmas são diferentes ninguém pode discutir, as pessoas são diferentes, o grupo de pessoas são mais diferentes ainda, a aprendizagem o modo de aprender é diferente, mas o direito ao conhecimento é o mesmo, porque no final eu vou ser cobrado igual. É uma coisa de padronizar o currículo da escola e a oportunidade para todos terem acesso ao mesmo conhecimento. Agora se você vê que a turma precisa ser avaliada de forma diversificada, você tem essa liberdade você pode utilizar outros métodos de avaliação que componham a nota curricular.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas e dificuldades acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE1 – B2: **Uma das maiores dificuldades encontradas está na aplicação e avaliação do conteúdo programático. E como expliquei anteriormente, a solução que nós encontramos para solucionar esse problema foi a avaliação unificada.**

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE1 – B3: A nossa preocupação com o social é muito grande, a escola é palco da sociedade os problemas estão ai como a questão as sustentabilidade, do transito, do idoso entre outros, isso está no mundo está no Brasil. As DCNEM fazem com esses problemas entrem no currículo da escola e isto não é fácil, porque o currículo da escola já abarca muita coisa e para isso o Governo cria programas como o Ensino Médio Inovador que para mim funciona como uma válvula de escape. O governo disponibiliza

verba que já chega na escola que não possui tempo hábil para prestar conta e realizar um planejamento para usufruir do programa. **O programa Ensino Médio Inovador visa o trabalho com projetos, aulas de reforço, vários tipos de aulas artísticas que podem servir de recurso para o ensino que não está suprimindo a necessidade dos alunos em sala e aula, porém é uma experiência que deve ser aprimorada porque atualmente tem sido vista como um tapa buraco, uma política desorganizada financeiramente pelo governo.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

ECE1 – B4: Os professores eles têm a liberdade para desenvolverem em suas aulas os temas transversais. **Estes são trabalhados através de análises, discussões e reflexões em sala de aula, sempre tendo como referência a legislação, os noticiários, as questões políticas econômicas e sociais.**

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

ECE1 – B1: Esta é uma situação bem complicada aqui na escola, **eu tenho conhecimento sim que os alunos tem apresentado um índice muito baixo de aprendizagem e isso tem se refletido nas notas bimestrais, quanto a nota do ENEM eu não tinha esse conhecimento** e visualizando agora essa planilha a gente percebe o quanto nós precisamos de apoio tanto do sistema quanto da própria escola em se organizar para melhorar a oferta do ensino.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

ECE1 – B2: Bom, em relação as discrepâncias as diretrizes são muito abrangentes e por serem abrangentes acabam se tornando um problema na hora de avaliar o aluno. O professor trabalha tanto com conteúdo programáticos como aulas temáticas, e no ENEM o aluno não é cobrado dessa forma, ou seja, no ENEM a prova é elaborada somente com base nos conteúdos programáticos. **Quanto as conexões o que eu percebo é que o aluno apresenta uma nota curricular maior devido as chances que são dadas a ele de ser aprovado.**

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

ECE1 – B3: O que a gente percebe, é que, **essas metas começam a serem traçadas a partir do governo federal através de vários programas, mas quando ocorre a implementação na escola as ações e prestação de contas se tornam bem difíceis de serem executadas, o que interfere no trabalho da escola designadamente o rendimento escolar dos alunos que a cada ano nós percebemos o quanto tem caído.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

ECE1 – B4: Eu vejo que o Ensino Médio tem enfrentado problemas complexos, principalmente quando a gente dá de cara com políticas públicas falidas e mal geridas, eu acho que mal geridas caberia melhor, e que por isto, **nós enquanto educadores precisamos de mudanças, desde que possamos realmente ver na pratica os resultados positivos que elas podem alcançar.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

ECE1 – B5: **A questão da formação técnica ela é muito positiva, não só pelo nível técnico mas o diferencial que ela apresenta, que é a qualidade e identidade do ensino,** e eu vou dizer o porquê, quando a gente pensa na questão da educação da década de 40, 70 você pensa que ela era excludente, muito excludente, você tinha cinquenta vagas e que iria ser ocupada pelos melhores e pronto, não teria mais vagas e ficava sem. Quando você opta pela universalização do ensino você vai ter uma heterogeneidade de níveis de alunos de realidades, eu não diria que seria tanto de realidade, que não seria isso que iria fazer com que o aluno seja diferente. É diferente você dar aula para uma turma que todos tiram nota sete, oito, dez, em uma turma “A”, e na turma “B” tira três, quatro, sete. Então é diferente a gente não pode dizer que aqueles alunos vão ter o mesmo resultado, porque eles não vão, porque na aula da turma “A” os alunos vão chegar no nível que os alunos da turma “B” não vão chegar, infelizmente na educação é assim, e eu falo isso não como coordenador escolar, mas como professor na minha realidade de sala de aula, a gente querendo ou não a gente nivela pelo que está lá em baixo, a gente sente um verdadeiro aperto no peito de você ver um uma pessoa que não sabe, você pode ensinar mas você não consegue ensinar. Você de certa forma negligencia com quem está lá em cima, porque aquele aluno que está lá em cima tem um nível lá em cima, ele está meio que reveno aquele conteúdo, vai ser para ele como um repeteco, e que vai ser para ele obrigado a rever, porque a maioria está num nível lá em baixo.

ENT. – E você seria pelo lado de quem?

ECE1 – B5: Eu seria pelo lado da seleção, eu acho que a gente tem que dá aquilo que os alunos podem receber, não adianta eu querer colocar todo mundo no mesmo comboio e trata-los da mesma maneira, porque você não atende da mesma forma, se eu colocar alunos em níveis diferentes, muito discrepantes numa mesma sala, se o pessoal da pedagogia me ouvir falar isso me jogam pedras, a não ser você! (Risos), no que estou falando, mas eu vejo que quando você coloca alunos interessados numa mesma sala que tem níveis muito mais mistos aquele rendimento será diferente. Aqueles alunos que tem interesse e compromisso e um aprendizado progresso maior, eles vão aprender e desenvolver muito mais. Quando você mistura todo mundo, aí você acaba não

conseguindo dá o melhor que você poderia dar. Eu acho que isso é um pouco da escola. As escolas com raras exceções legais que são as escolas militares, elas são diferentes das demais que têm que atender a todo mundo que são as escolas públicas regulares, não interessa se o aluno sabe se ele não sabe se ele chegar aqui com um certificado do ensino fundamental ele terá a vaga dele garantida ele pode não saber ler, eu não poderei negar a vaga. Agora se você chegar com o seu certificado de ensino fundamental na escola militar sem saber ler você nem entra, porque tem prova para você entrar ali. Então você vai dizer que os alunos da escola regular são iguais e que são tratados iguais aos da escola militar, não é verdade, é mentira! Agora você pode pensar: Você está querendo que haja uma casta, eu não quero, mas eu acho justo, que se eu consigo aprender mais me dê mais e se eu não consigo me dê aquilo que eu posso para que eu consiga pegar mais. Agora eu vou te dizer uma coisa: esse aluno que sabe mais ele acaba sendo um refém de certa forma porque ele é uma minoria e a gente acaba amparando a maioria e nesse amparar o aluno que sabe mais acaba sendo prejudicado, porque ele vai se desmotivar, desinteressar, ele vai estudar outra coisa e ai ele já vira um mal exemplo, porque é o melhor os outros já olham de forma diferente como aquele que não acompanha a aula e não se interessa pelo que já foi visto. Por outro lado, o professor se desmotiva, porque ele prepara a aula para todos, e esses alunos não participam.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR ESCOLAR 2

Entrevista realizada em: 11 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h12 minutos

Arquivo: Nota de voz 0008.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Coordenador escolar 2

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE2 – C: Pra ser sincero eu **não tenho esse conhecimento na totalidade** até porque a escola está se organizando para final de dezembro para fazer todo um estudo a esse respeito, mas penso que são importantes para a pratica do professor.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE2 – C1: **Não tenho conhecimento dos documentos em sua totalidade, mas penso que pode ser importante trabalhar em sala de aula** com as orientações emanadas por estes documentos, principalmente a questão dos conteúdos que podem ser flexíveis ao estar associados aos temas transversais.

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis para as DCNEM e para as Orientações Curriculares?

ECE2 – C2: **Acho que os temas transversais podem dá uma contribuição muito grande porque hoje na escola pública a gente não pode simplesmente fixar um determinado conteúdo e achar que esse conteúdo tem que ser trabalhado até o final do ano**, a gente sabe que todo conteúdo é flexível você vai fazer um planejamento e dependendo da situação da sala da aula até de uma série você tem salas diferentes com alunos que não conseguem nem acompanhar os conteúdos.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

ECE2 – C3: A escola está se disponibilizando ao final de dezembro de 2014 e início do próximo ano fazer todo um estudo a respeito disso em particular. Não é desculpa, mas acaba sendo uma desculpa, é que o corre-corre é tão grande, o cotidiano da escola traz tanto problema que até o pedagógico é tanta confusão de trabalho na escola, pra você ter uma ideia as reuniões daqui a gente tem feito ao longo de 1 ano de gestão que nós estamos fazendo agora, nó tivemos duas reuniões pedagógicas sistemáticas uma que seria a semana pedagógica mas devido o governo antecipar o nosso calendário letivo

devido a copa do mundo nós tivemos apenas um dia para seria o que os professores chegaram aqui para tomarem informações do que aconteceria no outro dia que seria o primeiro dia de aula e fazer um Conselho de classe, quer dizer não pra fazer nada praticamente porque na semana pedagógica que a gente chama de jornada pedagógica nessa jornada é que a gente faz todo o levantamento das informações, inovações a serem realizadas e o planejamento para o longo do semestre. Agora eu vejo assim, os temas transversais não são trabalhados em todas as disciplinas e por todos os professores, é mais na disciplina história, geografia e biologia. Então eu também penso que na escola pública eles não são bem desenvolvidos porque eles são trabalhados com o tempo mais reduzido e os nossos professores no 1º ano trabalham um livro chamado primeiro aprender e esse primeiro aprender ele não traz conteúdos traz mais textos de embasamento do conteúdo aí tem professor que se limita trabalhar o primeiro aprender e esquece o livro didático, e também não tem condições da gente pegar um livro feito lá no sul do país distribuído para o Brasil todo e chegar aqui no Ceará e achar que a gente vai acompanhar todo aquele conteúdo com duas horas aulas não são horas de relógio são 50 minutos onde o professor leva 10 minutos para chegar na sala de aula, ainda pega mais 10 minutos para fazer uma chamada, com todos aqueles aparatos tecnológicos que tem por aí, ainda tem professor que infelizmente ainda vai se preocupar se o aluno trouxe o livro e outros que ainda vem querer copiar resumo no quadro, quando vê o tempo foi embora.

ENT. – E os conteúdos da disciplina, como são trabalhados?

ECE2 – C3: Através do livro didático. É a crítica que eu faço. Ainda tem alguns colegas que são considerados pilotos do livro didático, só conseguem dá aulas se tiver com o livro didático nas mãos, é aquela que quando o aluno não traz bota o aluno pra fora de sala de aula. É premiação para aquele que não quer e penalização para aquele que sai. Segundo chega a nós, aluno que sai de casa com cinco livros didáticos daqui vai para o trabalho ou para um estágio de quatro horas, o aluno diz: “ninguém tem condições de trazer livro”, a gente já está deixando espaço na biblioteca quando ele precisa pega na biblioteca, mas tem professor que não entende a gente não consegue tirar da cabeça dele.

ENT. – E também que os conteúdos vão muito além do livro didático.

ECE2 – C3: Daí que acho a importância do professor não se prender apenas ao livro.

2. Categoria: Concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE2 – C: **Como eu falei anteriormente nós ainda vamos fazer um estudo sobre esses documentos. Agora a execução eu vejo assim: Tem condições dos temas transversais serem trabalhados em sala de aula para ajudar na formação mas infelizmente nem todos os professores trabalham.** Agora nós temos muitos projetos que abordam várias temáticas.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas e dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE2 – C1: **Quando os professores nos procuram e a mim em particular, é mais questão de indisciplina,** como eu disse no início da entrevista que, a gente não teve ainda nem condições de marcar reuniões pedagógicas porque não estamos tendo condições de trabalhar o pedagógico da escola. A proposta que nós tínhamos aqui é que a escola já vinha a uns sete anos numa administração onde só para você ter uma ideia em dois anos nós fechamos quinze turmas no turno da tarde e essa foi a nossa plataforma de campanha de tentar resgatar a escola, que na nossa visão tá se afundando e o turno da tarde ia fechar o turno da noite também, e quando nós assumimos em agosto fizemos um trabalho para que não fechasse e conseguimos ter sucesso que aumentamos duas turmas em relação aos anos anteriores que só vinha perdendo. De vinte sete turmas nós chegamos a doze, só para você ter uma ideia no turno da tarde de quatorze turmas em dois anos nós ficamos com cinco, hoje nós estamos com quatro de 2013 para 2014 mantivemos o mínimo de quatorze a noite aumentamos duas a tarde e duas à noite, mas infelizmente ninguém vê isso. Os próprios colegas que nos apoiaram que percebeu que tinha muita coisa errada dentro da escola, alguns privilégios teve que cortar, fazer ajustes que deveriam fazer pra não continuar naquela decadência toda se você pegar os dados da escola realmente é uma decadência. E a gente veio para tentar fazer alguma coisa para melhorar. Mas e aí o lado pedagógico? **Infelizmente nós não**

estamos tendo condições de pensar e muito menos de executar por conta dessa coisa do dia a dia e a indisciplina que é muito grande.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE2 – C2: **Nós começamos a fazer o horário convergente, e nessas reuniões os professores têm a oportunidade de partilhar as dificuldades as experiências exitosas, de ver o que os colegas estão fazendo de ver como os conteúdos dentro da mesma série, se eles estão sendo trabalhados até com professores diferentes.** Porque nós estamos fazendo provas unificadas, mas até que ponto essa prova unificada tá sendo bom para os alunos da mesma série? Se tem professores da mesma disciplina, que nós temos dez turmas aqui de segundo ano, ai tem três professores da mesma disciplina, ai eu digo ó vamos fazer a mesma prova, é evidente que o professor pode ver o mesmo conteúdo de forma diferente que as estratégias para atingir o objetivo pode ser diferente, mas será eu os objetivos estão sendo alcançados? A forma que ele está trabalhando só para dizer que a prova tem que ser unificada está satisfazendo o interesse do aluno para ele tenha um certo aprendizado, é interessante com os números finais isso não acontece ai tem colegas que fazem a maquiagem a nota de prova é sempre baixa, mas ai quando chega a nota final é lá em cima e essa nota final máscara.

ENT. – **E nós percebemos isto professor quando fomos fazer o levantamento de notas, nós percebemos muitas notas repetidas de alunos e em várias turmas.**

ECE2 – C2: E isso colega não vem de hoje sabe isso já vem de muito tempo ai você em seis meses tentar mudar de alguma forma, ai você já começa a encontrar resistência exatamente aqueles que já vem se perpetuando a fazer dessa forma, e não vejo assim a preocupação com o sucesso que esse aluno possa ter lá fora, porque aqui se eu pegar um aluno com um boletim de aluno aqui eu tem dez, dez, dez, oito, oito, esse aluno tem que ter um sucesso.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

ECE2 – C3: Pelo fato de nem todos os professores conhecerem e trabalharem com as DCNEM e com as Orientações curriculares. Então fica difícil responder essa pergunta, mas como professor eu digo que são muitos os problemas que envolvem o processo ensino aprendizagem e **as Orientações podem nos mostrar os caminhos para melhorar o ensino e com o tempo serão experiências que poderão ser aplicadas com outros alunos e com outras turmas.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

ECE2 – C4: Eu diria que hoje as disciplinas que mais trabalham com os temas transversais são a geografia, a história e a biologia e penso também que devido ao tempo os conteúdos ficam prejudicados caso o professor venha desenvolver essa prática em sala, por mais que sejam temas que venham colaborar para a formação do cidadão.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

ECE2 – C1: Essa planilha mostra claramente que os nossos alunos não estão preparados para o ENEM e em relação as notas curriculares serem melhores que as notas do ENEM é porque na escola eles têm a facilidade de obter as notas através das diversas atividades extras classe, as notas da semana cultural, as notas redefinidas após as reuniões de Conselho de turma e por ai vai, ou seja é uma nota mascarada.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

ECE2 – C2: As discrepâncias estão relacionadas com os conteúdos programáticos que precisam ser melhor selecionados, a carga horaria que é mínima para executá-los, e a avaliação que é cobrada de várias formas e quantas vezes forem necessárias até que o aluno consiga passar. As conexões são as possibilidades que o aluno tem de ter um bom rendimento baseado nas tematizações trabalhadas em sala de aula.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

ECE2 – C3: As metas geralmente devem ser pensadas no início do ano, mas como já falei anteriormente, este ano nós realmente não tivemos a oportunidade de sentarmos para planejar e definir as metas e ações, a escola tem trabalhado apagando incêndio, e quanto ao rendimento tem sido outro ponto que nós vamos precisar ter mais atenção porque como você mostrou aqui na planilha são dados reais da nossa situação, notas curriculares baixas, repetidas mas que ainda assim se destacam se comparadas a do ENEM, por que? Por conta do mascaramento que é feito para tentar ajudar o aluno com vários tipos de avaliação e interferência do Conselho de classe até que ele consiga a aprovação.

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

ECE2 – C4: Os problemas eles existem e são muitos, mas eu vejo que as políticas que visam a educação desses problemas precisam ser melhor administradas e não serem implementadas de qualquer jeito.

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

ECE2 – C5: Existem muitas formas de se melhorar o funcionamento da escola e do ensino, uma dessas formas é a meritocracia, que também é utilizada pelas escolas particulares, eu sou a favor, mas eu faço uma crítica do modo que ela vem sendo desenvolvida em algumas escolas públicas, porque tem alunos que querem terminar o Ensino Médio de qualquer jeito sem saber. Por mais que a gente discusse, que a gente mostre que leve alguns exemplos que fora do muro das escolas as concorrências as vezes é até desleal para eles, mas eles não estão nem aí, a nossa juventude está sem perspectivas mesmo e aqueles que acabam sendo barrados, e isso vai refletir lá no final nas avaliações externas. Eu acredito na formação de turmas especiais, nós aqui na escola a gente tem de forma sucinta, nós temos dois terceiros anos “A” a tarde e um “A” pela manhã. Você pode pesquisar que os professores que lecionam nos terceiros anos diferentes tem o pontos de vista diferentes, e é porque foi feito assim, com o mérito deles. Se a gente pegar algumas notas no contexto geral, porque é assim minha cara, a corrupção começa dentro da nossa casa, se a gente colocar hoje em dia para colegas que vai haver premiação por conta do resultado do aluno se esse resultado estiver nas mãos do professor a gente vê que muitas vezes para o professor se livrar a recuperação final são muitas notas maquiadas, agora imagina se ele souber que terá ganhos econômicos em cima disso, ele vai fazer muito mais. Se critica muito os políticos que estão se corrompendo e a corrupção está dentro deles. Aqui na escola se é muito visto a questão do 14º salário e premiação para a escola, mas **a meritocracia que eu sou a favor é aquela em que se dá o incentivo para os alunos que se sobressaem no aprendizado.** Eu vejo também que **nós precisamos de mais avaliações internas e externas, acho que tem que ter um avanço maior.** Aqui na escola somente os alunos são avaliados os professores tem eu perder esse medo tem que mostrar sua cara. Quando ocorre reunião todo mundo começa a reclamar, a gente chama de muro das lamentações, não se registra nada e quando é na segunda feira o sol nasce do mesmo jeito e os problemas só aumentam e se repetem cada vez mais e nada se faz. Nós precisamos de apoio, **a escola não pode agir sozinha por mais que precise de autonomia,** se não a coisa desanda. A nível de Brasil nós precisamos que a avaliação funcione.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DA DISCIPLINA MATEMÁTICA

Entrevista realizada em: 13 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h13 minutos

Arquivo: Nota de voz 0010.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professor da disciplina Matemática

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP1 – D: Os PCNs (Orientações Curriculares) a gente aprende na faculdade, só que a gente trabalha muito pouco pelo material que a escola proporciona, e as Diretrizes eu não tenho noção.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

1.3 Aspectos imprescindíveis

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP1 – D3: Se a gente tivesse uma carga horaria maior se houvesse mais disponibilidade de tempo sim, porque o tempo não dá para ver o conteúdo do livro o

programa, porque em virtude do nosso calendário que esse ano mais ainda pelo fato de ter mudado os dias letivos por causa da copa do mundo, e é isso, esses parâmetros deveriam ser melhor trabalhados se tivesse o horário integral.

2. Categoria: Concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP1 – D1: **Todas as disciplinas têm dificuldades de adaptar as normatizações para a pratica na sala de aula. Acho que deveria se adaptar as necessidades dos alunos.**

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP1 – D2: **Geralmente são nas reuniões de coordenação de área.** Entretanto o livro tem sido um importante suporte para as aulas porque ele aborda as questões da interdisciplinaridade e do cotidiano do aluno.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP1 – D1: Essa nota curricular que está ai na planilha não é a nota ao pé da letra a nota do conteúdo, porque a gente é justamente orientado a utilizar a nota da semana cultural, da prova, e dos trabalhos. Quer dizer são três critérios para fechar a nota do bimestre. **O ENEM trabalha uma coisa e a escola trabalha outra e isso acaba prejudicando o aluno e o trabalho do professor.** São assuntos trabalhados que estão fora do programa que preenche um tempo e acaba prejudicando o desenvolvimento do conteúdo programático.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída a pedido do entrevistado.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP1 – D3: Bom **os rendimentos conforme foi apresentado aqui na planilha são preocupantes e que precisam ser melhorados**, porque a gente percebe é somente a escola tentando e facilitando as avaliações dos alunos mas a gente sabe que esse aluno

vai ter muita dificuldade em ter uma boa nota em uma avaliação externa. **Quanto as metas não tenho conhecimento aqui na escola do que foi planejado para esse ano letivo.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP1 – D4: **Eu acho que seria importante se rever algumas situações problemáticas dentro da escola,** como o alto índice de reprovação, a avaliação, o currículo, mas infelizmente eu não vejo políticas públicas que venham solucionar os problemas o que se vê são as reformas educacionais e especificamente a reformulação dos programas educacionais que até agora não obtivemos grandes resultados.

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP1 – D5: Se a gente for falar do trabalho aqui da gente dos altos índices de reprovação isso vai refletir na nas verbas para a escola e o estado orienta para que nós cuidemos da aprovação desses alunos. **O índice de aprovação é muito pequeno,** tem muita escola pública que perde seu alunos para as escolas particulares. **Aqui na escola existem vários terceiros anos, mas os melhores alunos estão no “A” e eu concordo, porque a gente pode aumentar o nível do aluno e adiantar vários conteúdos, enquanto o outro aluno vai começar pelo básico até ele conseguir e a carga horaria permitir.** Como estou a pouco tempo na escola eu não conheço outras estratégias desenvolvidas aqui para melhorar a qualidade do ensino. Agora eu acho que a minha disciplina esta mito prejudicada porque o ensino fundamental precisa melhorar os alunos precisam chegar no Ensino Médio melhor preparados.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DA DISCIPLINA FÍSICA

Entrevista realizada em: 13 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h20 minutos

Arquivo: Nota de voz 0012.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professor da disciplina Física

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP2 – E: Não tenho conhecimento das DCNEM, já tive a oportunidade de ler as Orientações Curriculares que anteriormente chamava-se de PCNs.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e ter apenas lido as Orientações Curriculares.

1.3 Aspectos imprescindíveis

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e ter apenas lido superficialmente as Orientações Curriculares.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi realizada, mas ocorreu que o professor respondeu com outra resposta que ao nosso ver nada tinha a ver com o que estava sendo perguntado. Ainda assim, a resposta foi registrada.

EP2 – E3: É muito comum que os estudantes não gostem de Física porque é uma matéria incompreensiva uma hora é matemática outra hora não é uma coisa que se explica outra hora se torna distante. Eu procuro mostrar que é importante aprender física como é importante aprender ciência, porque a medida que a gente aprende fica menos sujeito que os outros jogue de cima para baixo as coisas para a gente que é consumidor compulsivo acaba consumindo sem ter o devido conhecimento para pode fazer a crítica sobre aquilo.

2. Categoria: Concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e ter apenas lido superficialmente as Orientações Curriculares.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP2 – E1: **As dificuldades estão na seleção dos conteúdos. É importante que se trabalhe conteúdos que seja importante para a formação profissional e formação para a cidadania.** Quando havia o Ensino Médio profissionalizante que o ginásial era equivalente ao científico, o 1º ano era geral e a partir do 2º ano o aluno já entrava nas disciplinas técnicas o aluno era possível perceber isso.

ENT. – **E o que o senhor pensa a esse respeito?**

EP2 – E1: Eu tive contato através de uma feira de ciências com estudantes do Chile e eles me falaram do sistema educacional lá, eu achei interessantíssimo a pessoa escolhe se vai para a área de humanas ou natureza, quer dizer ela tem aptidões para matemática ai a partir do 2º ano começa a estudar ciências da natureza no 1º ano existe um conteúdo básico para todos, se ela tem aptidão para a área de Ciências Humanas ela vai para Ciências Humanas. Eu acho que essa proposta seria uma proposta interessante porque ai o aluno tem aptidão para alguma coisa e muitas vezes ele tem que estudar uma matéria que ele não gosta e isso é desgastante é uma perda de energia.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP2 – E2: Geralmente ocorre as reuniões área e nesses encontros nós procuramos partilhar as dificuldades e ideias a serem trabalhadas, principalmente no que se relaciona a seleção e aplicação dos conteúdos programáticos. Eu tento associar os conteúdos a vivência prática dos alunos e as temáticas referentes a cidadania.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP2 – E1: Bom existe uma política nacional da educação que se deve aprovar o máximo possível como eu sei que tem sigilo essa nossa entrevista vou dizer, um dia entrei numa sala e disse aos alunos: pessoal falta reprova, e os alunos responderam: não professor é só a gente levar o caso para o Conselho que a gente resolve isso. E aí acarreta que o aluno não tem que estudar não vai se educar na escola minimamente através das rotinas que a gente tem que ter. **São notas muito baixas resultantes dos conteúdos que precisam serem revistos, das práticas pedagógicas inadequadas e da**

própria falta de responsabilidade do aluno em levar mais a sério a sua formação pelo fato da própria escola facilitar muito esse processo de formação.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP2 – E2: Como me referi anteriormente **vejo que as discrepâncias estão no momento em que são trabalhados os conteúdos programáticos**, por exemplo tem conteúdos que eu não vejo sendo trabalhados em determinadas disciplinas por exemplo a questão da regionalidade, assuntos importantíssimos que deixaram de ser trabalhados para dar lugar a outros assuntos que não serão tão necessários para a vida do aluno. **Não vejo conexões positivas, porque o aluno tem se saído muito mal nas notas curriculares** são notas que muitas vezes não apresentam o real conhecimento do aluno, são tantas as chances que são dadas a eles que se formos ver no final ele não consegue se sair bem no ENEM, num concurso público ou em qualquer outro tipo de avaliação que requer conhecimento dos conteúdos programáticos.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP2 – E3: Como falei anteriormente **as nota dos nossos alunos tem sido de muito baixas muitos não levam a sério os estudos e ainda por cima têm muitas facilidades para conseguir nota de aprovação** ainda que esta seja uma nota baixa. Por outro lado esta planilha apresenta algo que eu já tinha a certeza que é o mascaramento de notas dos alunos por parte de colegas professores. **A respeito das metas eu penso que a escola precisa organizar esse planejamento** junto aos professores porque, até agora, nós professores acabamos realizando o nosso trabalho apenas com a orientação das reuniões de área.

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP2 – E4: Bom as perspectivas geralmente são as de trazer e permanecer com o aluno na escola e para isso ele precisa ter um ambiente adequado estruturado, professores qualificados, material apropriado é o que eu entendo ser importante, mas mesmo que a escola tenha isso, parece que o aluno já vem tão desmotivado que cabe uma discussão maior a esse respeito. **Talvez fosse necessário se avaliar se realmente o atual modelo de ensino está sendo atraente para esse aluno.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP2 – E5: Eu vejo que tem muita política pública que acaba responsabilizando a escola e o professor, ao meu ver, ainda precisamos fazer muito mais pela educação, ou seja, nos engajarmos com os demais segmentos da escola e ter a educação como uma causa que vai além de ministrar aulas. Isto é, ter mais compromisso com o fazer educativo e com o que envolve o ensino. Agora aqui, nós temos a avaliação docente, mas **a minha opinião seria que a avaliação fosse em todas as dimensões.** Muitas coisas fazem com que o aluno não estude, não é a homogeneização de cima para baixo que faz com que ele não estude porque ele pensa se ele fica calado é melhor para que falar só para se complicar eles parecem estar desacreditados, a gente percebe que muitos estão lá só para receber o diploma e por isto **eu acho que o aluno deveria ter uma pratica social mais lúdica**, como clubes de ciências, da matemática, da dança do esporte, de repente, **isso poderia ajudar na reestruturação social e psicológica do aluno. Este grupo poderia ser fora da escola e isso não iria atrapalhar nos conteúdos programáticos e na carga horaria das disciplinas.**

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DA DISCIPLINA BIOLOGIA

Entrevista realizada em: 20 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h10 minutos

Arquivo: Nota de voz 0021.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professor da disciplina Biologia

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP3 – F: Não tenho um conceito formado porque meu contato com as DCNEM e com as Orientações Curriculares foram contatos muito superficiais na época da graduação.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado declarar não ter um conceito formado em relação as DCNEM e das Orientações Curriculares ter contatos superficiais.

1.3 Aspectos imprescindíveis

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado declarar não ter um conceito formado em relação as DCNEM e das Orientações Curriculares ter contatos superficiais.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP3 – F3: Eu não fico utilizando as orientações de forma constante, somente quando eu estou entrando em um assunto que eu não tenho costume de abordar, por exemplo, eu estou dando aula para o 3º ano, ai “ah você vai dar aula no 2º ano”, ai eu

vou dou uma olhada, vou pesquiso, vejo como é que eu posso encaixar utilizar os parâmetros e o livro didático, agora o aluno da escola pública tem uma dificuldade das fontes de pesquisa sabe, isso é algo palpável. Então a gente sempre dá um conselho: olha utilize o livro, porque dificilmente esses alunos terão outras fontes como textos e referências. Então a gente tem que se orientar pelo livro, não digo que a gente vá se tornar um refém do livro, mas tem que utilizar. Quando digo que a gente não é refém você pode muito bem também trabalhar um tema paralelo por exemplo, você está falando de deserto por que não falar da caatinga, que para muitos pesquisadores é uma zona de desertificação e aqui do nosso estado e isso não tem no livro didático que a gente utiliza é tipo paulista, uma vez que o autor do livro não é daqui, ele pode muito bem ter colocado uma realidade dele, as fotos do livro mostram uma realidade que não é daqui. Então por exemplo se o livro tiver uma foto de caatinga é uma ou outra perdida, a gente trabalha em sala de aula a gente usa data show, mostra vídeo, filme. Então eu diria que o encaixe é feito dessa forma. Então a gente tem que seguir o plano de curso que é aquela matriz tem que seguir até porque, a secretaria de educação praticamente obriga faz uma cobrança forte pra que as provas sejam unificadas. Então mesmo que cada professor tenha o seu estilo de dar aula a gente tem que está seguindo o mesmo conteúdo, num mesmo tempo.

2. Categoria: Concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado declarar não ter um conceito formado em relação as DCNEM e das Orientações Curriculares ter contatos superficiais.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP3 – F3: Eu diria que em relação as Orientações Curriculares se deveria fazer uma adequação devido a carga horaria das disciplinas que são mínimas para trabalhar com as temáticas propostas.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP3 – F2: Como eu falei anteriormente, existem muitas dificuldades no decorrer do processo educativo, e um dos maiores é a questão da sobrecarga dos conteúdos para serem aplicados num período muito curto, **eu diria que os esclarecimentos acontecem nos momentos de discussões de coordenação e da troca e informações entre os colegas de área**, que se procura trabalhar com atividades, vários tipos de avaliação, mas isso não resolve o que resolve mesmo é a escola pública seguir o exemplo das escolas particulares em trabalhar com tempo integral e extensão de horários.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

Obs. A pergunta referente a esta subcategoria foi excluída no momento da entrevista devido ao entrevistado não ter conhecimento acerca das DCNEM e trabalhar pouco com as Orientações Curriculares.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP3 – F1: **Na realidade a escola não está preparando o aluno essa planilha é uma prova cabal que o aluno não está sendo preparado para o ENEM.** Quando digo que ele não está sendo preparado é porque são provas muito diferentes, estilos de provas, são treinos insuficientes, por exemplo, os simulados são bastantes usados nas escolas

particulares. **Aqui na escola os alunos têm muita facilidade tem muitas chances para passar com atividade paralela, o conselho de classe faz uma adequação e isso explica ele ter nota curricular boa e cair no ENEM.**

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP3 – F2: As discrepâncias eu diria que estão especificamente no modo como os alunos são avaliados na escola e nas avaliações externas. E em relação as conexões não vejo positividade a não ser a possibilidade que o aluno tem de ampliar seus conhecimentos a partir das aulas dos projetos desenvolvidos na escola na tentativa de melhorar suas notas e conhecimentos.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP3 – F3: A avaliação é clara, **as notas da maior parte de nossos alunos tem sido muito baixas, isto tem a ver com vários fatores**, desde a falta de interesse dos alunos até a pratica do professor que muitas vezes deixa a desejar, a falta de uma boa estrutura, a avaliação que é aplicada através de várias atividades, e o planejamento pedagógico da escola, **o que caracteriza a falta de metas no referido nível de ensino.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP3 – F4: A gente percebe o quanto é latente os problema do Ensino Médio. Então, **são muitas as expectativas que nós temos de fazer com que o ensino seja mais realmente de qualidade** que nossos alunos saiam muito mais preparados para realizar avaliações externas e que tenham êxito em suas profissões. Porém **essa é uma discussão que precisar avançar e que vai além dos muros da escola.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP3 – F5: A realidade que poderia ser aplicada de imediato seria o incentivo ao aluno que está se sobressaído, agora isso vai incomodar muita gente, mas eu acho que é válida totalmente. A educação rápida e barata que o Paulo Freire de certa forma aqui colocou generaliza, junta todo mundo não fazendo distinção, acho que ela é prejudicial e nociva não só no ponto de vista do aluno, mas na perspectiva dos alunos que das séries anteriores e isso desmotiva o aluno o futuro profissional. **Aqui na escola existem pouquíssimas estratégias, mas tem tipo aquela que a gente engaja o aluno que tem mais interesse para estudar num segundo turno** principalmente na época de Olimpíada, são aulas de aprofundamento e essa é uma forma de melhorar o ensino. **Outro ponto é a autonomia da escola que deve ter, mas com certas restrições** para que a escola não se distancie do seu objetivo principal que é ensinar.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DA DISCIPLINA QUÍMICA

Entrevista realizada em: 20 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h14 minutos

Arquivo: Nota de voz 0015.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professora da disciplina Química

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP4 – G: Orientações ao trabalho do professor, mas a sua aplicação na prática apresenta disparidade.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP4 – G1: Não atende às necessidades dos alunos, porque quando você aplica em sala de aula você vê que tem uma grande disparidade em relação a teoria e a aplicação na prática.

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?

EP4 – G2: Objetivam contemplar as necessidades contextuais, mas quando se leva para a prática na sala de aula isso não acontece, porque quando a gente inicia o ano letivo a gente recebe um cronograma que é o cronograma de todo aquele período, a gente observa que não é um planejamento visando a aprendizagem do aluno simplesmente, e por ter sido escolhido um o livro didático, eles (coordenadores escolares) pegam aquele conteúdo do livro didático e “olhe você tem que da 15º capítulos do livro tal da série”, quando você aborda aquele conteúdo, você observa, as vezes, ou não dá tempo ou tem alguns conteúdos que digamos deixaram de ser contemplados quando eu adoto um certo livro, existem conteúdos que são retirados.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP4 – G3: Na verdade, as DCNEM e as Orientações Curriculares orientam, e quando chega o livro didático eles acabam contemplando conteúdos de forma sucinta. Com isto, além da aula teórica é importante mostrar muitas vezes esse conteúdo para os alunos no laboratório de uma forma mais prática, porque a química na verdade é uma ciência digamos visual, você só falar que uma reação corre, o aluno ele pode até entender, mas quando ele vê que a mudança está ocorrendo na prática e diariamente na casa dele ele entende. Por conta disto é que eu tenho que mesclar as

aulas teóricas e práticas e as vezes eu observo que quando eu estou encerrando um conteúdo, ai vem o aluno e diz: “mas professora eu nem consegui entender o antigo e já tenho que entrar no novo?” Eu digo: Olha a gente tem um prazo. Então o que é que eu tenho que fazer: a cada final que a gente contempla uma matéria é fazer uma espécie de resumo e as vezes até um trabalho alternativo tipo jogos para facilitar a aprendizagem deles porque a gente observa que tem alunos que tem uma certa deficiência nessa parte ou então não foram orientados para isso. Então eles acabam tendo essa necessidade a mais. E para não ficar essa disparidade muito grande em sala de aula eu tenho que mesclar com exemplos trazendo para eles o cotidiano e até fazendo algumas atividades lúdicas e a pratica de laboratório.

2. Categoria: Concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP4 – G: Eu acredito que esses documentos que regem a educação do Ensino Médio tem a parte teórica é importante, mas você acaba vendo que de certa forma eles acabam sendo aplicados só na rede pública. **Entretanto, quando você vai ver em relação ao ENEM você vê que falta alguns conteúdos** como se eles regessem esses alunos exclusivamente para essa prova, que é essa do Exame Nacional que virou obrigatória para todas as escolas, mais a gente observa que o ensino as escola pública por ser regido por eles aplicarem diretamente esses parâmetros acaba tendo uma defasagem porque como eu falei não há um planejamento embora tenha todo aquele conteúdo ele não abrange quando se coloca um certo livro didático então a gente acaba deixando de lado esse livro que, é adotado para suprir a necessidade do aluno. Então eu acho que além de preparar exclusivamente para o ENEM deveria preparar para a vida.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas e dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP4 – G1: É em relação aos conteúdos, porque o que se queria no ENEM era acabar com a decoreba, mas o que eles fizeram foi trabalhar isso de forma mais contextualizada. E aí tem muito conteúdo que não é trabalhado em sala de aula **por conta do uso do livro didático que não contempla todos os conteúdos, e no final o conteúdo que não é visto em sala de aula é cobrado no ENEM.** Então o que falta é um planejamento do currículo.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP4 – G2: **Eu busco partilhar as dificuldades e experiências com os demais colegas professores pois nessas conversas sempre conseguimos encontrar alternativas para as problemáticas em sala de aula.**

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP4 – G3: Geralmente faço uma reflexão sobre os anos letivos anteriores e aproveito os recursos e experiências trabalhados com os alunos tais como **a revisão de conteúdo, as atividades práticas de laboratórios, as pesquisas, os projetos de feira de ciências entre outros.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EP4 – G4: **Eu procuro verificar quais as necessidades dos alunos e tento abordar durante as aulas determinados exemplos que possam leva-lo a compreender e refletir sobre o assunto.**

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP4 – G1: Bom eu vou falar de uma coisa que não é comum só aqui na escola mas na maioria das escolas públicas que é a história de mascarar as notas dos alunos infelizmente. Quando você pega uma prova do aluno para corrigir vai comprovar que ele não se saiu bem, então para evitar que aquele aluno reprove e procure a estudar para terminar o ano letivo, e não fazer com que ele tente recuperar desesperadamente no fim do ano porque não recupera. Após cada bimestre a gente faz uma espécie de recuperação paralela para melhorar a nota desse aluno é uma espécie de revisão com trabalhos, resumos, para tentar recuperar aquilo que ele não aprende. As vezes a escola se inscreve para fazer algumas provas do MEC, como as gincanas de matemática de informática e todas as provas o aluno faz como uma forma de melhorar as suas notas.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP4 – G2: Eu vejo que um dos maiores problemas ou **discrepâncias em relação ao rendimento escolar está na forma que o aluno é avaliado na escola.** Eu acho que o professor tem capacidade suficiente para dizer se o aluno é capaz de passar ou não e o que acontece é que chega ao final do ano não adianta você incentivar o aluno para ser estudioso se existe um conselho que acaba decidindo no final caso o aluno seja reprovado. Então ficar empurrando esse aluno só vai prejudica-lo porque quando ele for fazer uma prova fora da escola ele não vai se sair bem que é o caso do ENEM que ele é avaliado uma vez só. **As conexões é a possibilidade do professor utilizar várias estratégias para avaliar seu aluno como na participação, interesse, curiosidade.**

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP4 – G3: O que eu percebo aqui na escola é que, mesmo com toda a facilidade que os alunos têm de recuperar a nota e serem aprovados **as notas são baixas e isto pode ser comprovado nesta planilha.** Quanto as metas traçada para o Ensino Médio, **neste ano nós não reunimos com a coordenação escolar e com a gestora da escola para definir esse planejamento.** Situação que fica muito complicada no decorrer do ano letivo como diz o ditado popular, quando a gente não sabe para onde quer ir qualquer caminho serve.

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP4 – G4: Seria interessante que houvesse discussões e medidas que viesse melhorar a qualidade do ensino acredito que essa é uma das perspectivas mais discutidas nesses últimos anos, mas para isso, é necessário que o próprio sistema de ensino pare de mostrar que o ensino está bom, quando realmente os próprios dados mostram que não.

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP4 – G5: Investir na formação do professor na escola para que ele chegue preparado uma outra forma seria **investir na formação do aluno** para que ele chegue de forma a enfrentar Ensino Médio que está proposto e por que não **aplicar um exame nacional para entrar no Ensino Médio** se no ensino superior tem, apesar de que nem sempre a avaliação é confiável, mas **quem sabe uma avaliação curricular do aluno** para ele melhorar o ingresso dele no Ensino Médio.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DA DISCIPLINA PORTUGUÊS

Entrevista realizada em: 20 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h20 minutos

Arquivo: Nota de voz 0022.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professor da disciplina Português

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP5 – H: Assim, **conhecer ao todo os documentos a fundo realmente eu não conheço**, mas posso dizer que é um documento a ser utilizado como uma referência como um norte para o nosso ensino. Na verdade as nossas aulas não são feitas especificamente para os DCNEM o nosso foco realmente atualmente e é a questão do ENEM, o foco do Ensino Médio é o ENEM, porque começou como um exame nacional e hoje em dia infelizmente é um vestibular então a gente tem priorizado mais ele do que as DCNEM.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP5 – H1: **É um documento muito objetivo e por isto não converge com o currículo trabalhado na escola que é voltado para o ENEM, ou seja, para a subjetividade.** Na verdade a gente tem essas Diretrizes mais como referência, é o que você deve fazer não no sentido de ser obrigado, é todo um conselho que é dado que a gente trabalha e ai a gente olha os conteúdos que realmente dão pra ser trabalhados a gente acaba trabalhando.

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?

EP5 – H2: **É importante que seja trabalhado os temas transversais com certeza** porque a gente aborda a questão do meio ambiente, questões da importância do trabalho, da importância dos recursos naturais, o processo de reciclagem, porque de certa forma nós estamos formando cientistas em diversas áreas, cientistas sociais, no campo da matemática, da biologia, como a gente tá formando cientistas eles aprendem tendo essa visão das questões sociais que existe, de certa forma a gente vai formar uma pessoa que tenha realmente uma vantagem de querer reverter essa situação de resolver os problemas que existem. Logicamente esse papel antigamente era realmente da família, o nível de consciência social, de consciência de organização de respeito, tudo isso aí era feito dentro de casa, mas como realmente a família ela mudou muito, hoje dificilmente a gente encontra uma família pai, mãe, filho, bem estruturada, como isso mudou bastante, a escola acabou tendo essa responsabilidade, agora o que acontece é importante que a escola assuma esse papel, mas também acho que deve ser importante, a escola assumir essa responsabilidade encontrar meios de trazer a família de volta para esse papel também, nesse processo de trazer a família para dentro do aprendizado do aluno, não ficar sozinha com essa responsabilidade para estar resolvendo um problema que na verdade tem que ser resolvido na base, e a base realmente é a infância é a educação dentro de casa. Então acho que tem que encontrar esse meio termo em que a escola realmente ajude nessa formação, mas que traga a família para concretizar essa formação.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP5 – H3: **Na verdade trabalhar com esses documentos é importante. Acontece que nem todas as disciplinas conseguem encaixar as temáticas que abordam a cidadania.** O Aluno precisa de certos conteúdos no Ensino Médio que cabe ao bom senso do professor e de uma avaliação que ele faça no sentido de que esses conteúdos possam fazer parte.

2. Categoria: Concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP5 – H: **Eu acho importante trabalhar com as DCNEM, mas é importante que o professor faça uma avaliação do que é possível encaixar em termos de conteúdos e temáticas que seja necessário para a formação dos alunos.**

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas e dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP5 – H1: **Acho que as DCNEM são muito objetivas e o ENEM vai pela subjetividade**, quando a gente vai fazer o planejamento a grade curricular que a gente vai trabalhar durante o ano a gente pega o livro didático divide o conteúdo por bimestre e o ENEM tem conteúdo que é trabalhado em sala de aula que é muito objetivo que no ENEM não aparece, ele tem esses conteúdos mais objetivos como uma base e infelizmente essa base os nossos alunos não têm essa é uma das diferenças e dificuldades que a gente tem que compensar com revisões para tentar levar o aluno a encarar o ENEM.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas e dificuldades acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP5 – H2: **Nós temos a oportunidade de partilhar as dificuldades e esclarecer as dúvidas nas reuniões dos grupos de professores por área.** O interessante foi que, neste ano, houve uma renovação no quadro de professores aqui da escola, entraram alguns professores com novas ideias e isso tem sido interessante.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP5 – H3: **Uma experiência interessante que foi feita no início deste ano nas turmas de 1º ano foi trazer ex-alunos da escola que tiveram boas notas no ENEM e estão na universidade para dar seu depoimento para os demais alunos.** Essa foi uma forma assertiva que a escola encontrou para motivar os alunos que estão entrando agora no Ensino Médio que eles são capazes e que podem se sair muito bem nas provas externas como os da escola pública.

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EP5 – H4: Acho importante trabalhar esses temas, mas não dá para trabalhar em todas as disciplinas e, principalmente, por causa da carga horária que é mínima para se trabalhar os conteúdos programáticos. **Mas tentamos realizar a aplicação dos temas nos projetos que ocorrem em paralelo na escola.**

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP5 – H1: Eu vou te dizer que se você fosse verificar a situação dos alunos em outras escolas a situação seria bem pior, porque a nota curricular seria alta e a do ENEM bem menor, porque que isso acontece, porque **o nosso objetivo não é especificamente só o ENEM.** A escola tem diversos mecanismos para avaliar o aluno são atividades extra classes que tem alunos que entregam outros não, é o comportamento do aluno. Então são diversos aspectos avaliados que não fazem do aluno somente um fazedor de prova.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP5 – H2: Como falei anteriormente nós aqui na escola não visamos só o ENEM, mas o fato de o aluno precisar dessa preparação a escola já está atuando de outra forma com diversas formas de avaliar e treinar esse aluno para o ENEM. Então **uma das discrepâncias é que pelo fato das Orientações Curriculares visar a formação do aluno enquanto cidadão todo o planejamento curricular se volta para esse fim** o que de certa forma acaba interferindo de forma negativa na efetivação dos conteúdos e na avaliação dos mesmos pela escola. **As conexões das finalidades com o rendimento escolar estão associadas também a avaliação, em que o professor pode e tem a autonomia para avaliar o aluno em vários aspectos.** Daí a nota curricular se sobressair a nota do ENEM como se percebe na Planilha.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP5 – H3: Ainda que tenhamos uma nota curricular maior que a do ENEM, **é importante reconhecermos que as notas curriculares de nossos alunos são baixas,** sem falar nas dificuldades no processo ensino aprendizagem deles, porque muitos já vem do ensino fundamental com defasagem e chega no Ensino Médio. **Em relação as metas a escola implantou a avaliação unificada e os simulados como metas para melhorar a preparação do aluno para o ENEM.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP5 – H4: Eu penso que as políticas públicas estão aí e precisam serem efetivadas com mais responsabilidade tanto por parte do sistema quanto por parte da escola.

São políticas que vem subsidiar o trabalho da escola como um todo, **mas vejo que além da pratica e preciso que se avalie e isso não tem ocorrido.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP5 – H4: Acho que se deveria ter uma preocupação com a família, na formação do professor, valorização do professor. Essa visão de formação que responsabiliza o professor deve ter uma preparação e tem que partir de cima do sistema.

**DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DA DISCIPLINA
FILOSOFIA**

Entrevista realizada em: 27 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h17 minutos

Arquivo: Nota de voz 0020.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professor da disciplina Filosofia

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP6 – I: Bom eu vejo que o problema das DCNEM e das Orientações Curriculares começa na faculdade eu vim tomar conhecimento delas no curso de filosofia em que eu sou formado pela Universidade Federal do Ceará, fui tomar conhecimento no último semestre do curso que era licenciatura foi nos cobrado no semestre do curso o estágio assistido a gente tem que ir as escolas foi quando eu tive alguma coisa referente a essas matrizes curriculares. Então eu acho que um dos grandes problemas que vai se

repercutir no currículo conseqüentemente no Ensino Médio brasileiro é a má formação nos cursos de licenciatura da Universidade pública pelo menos que é a minha realidade eu acho que existe um abismo gigantesco entre o que é trabalhado dentro da universidade e o Ensino Médio brasileiro. Os professores de licenciatura nos cursos de licenciatura não digo de pedagogia que eu não conheço, estou dizendo no meu curso, não tem hoje, seria interessante pegar as grades curriculares de licenciatura pra você vê como a matriz curricular é de certa forma a preparação pedagógica é necessária. Então eu vejo que muitos professores não preparam o licenciado para lecionar e isso é um problema. Então eu tive contato com essas DCNEM e as Orientações Curriculares na minha pratica docente por uma exigência uma curiosidade minha, tive contato mais aprofundado no meu mestrado que foi em educação na Universidade Federal do Ceará. Então **pela minha pratica pelo aprofundamento na minha pesquisa acadêmica eu tive contato com as DCNEM e Orientações Curriculares mais isso não levado em consideração nos cursos de licenciaturas.**

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP6 – I1: Penso que **são importantes, mas não vejo uma priorização em se trabalhar com essas orientações. Por outro lado, penso que elas deveriam priorizar as especificidades de cada região brasileira e essa é uma crítica minha em relação a elas.**

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?

EP6 – I2: **Isso cabe uma reformulação geral, é preciso que as DCNEM e as Orientações Curriculares estejam de acordo com o currículo e o currículo de acordo com as horas aulas, que seja compatível com o tempo destinado a cada disciplina.**

1.4 Subcategoria: O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP6 – I3: Eu tento, principalmente, porque a minha disciplina é uma área de formação humana, não é uma área de formação técnica, aliás o mínimo que tem na minha [área é a formação técnica. Eu tenho que cumprir minimamente. Se um professor de filosofia ou da área de humanas cumprir o seu plano de aula, ele vai estar se encaixando dentro do currículo obviamente é necessário que ele tenha consciência dessas matrizes o governo federal em fim, é importante ele ter esse conhecimento. **Eu tento fazer um planejamento dentro das Orientações Curriculares mas tenho conhecimento que muitos professores eles não têm esse conhecimento** digo porque eu já fui coordenador aqui na escola e em outras escolas particulares. Eu não vejo uma priorização dessa matriz curricular. Hoje você está em 2014 você tem o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio que é uma ação do Governo Federal articulado com as Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais com as escolas de Ensino Médio e a discrepância é gigante, você vê que não é só o problema do currículo da escola que está em questão, é a viabilização das práticas, a destinação das verbas, a formação de professores, o ambiente de trabalho.

2. Categoria: Concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP6 – I: Primeiro ponto: **A carga horária é mínima**, uma aula por semana de 50 minutos se você for levar em consideração todas as variáveis que a escola pública brasileira tem, a indisciplina, condições insalubres de trabalho, salas quentes, empoeiradas, cadeiras quebradas, o quadro é o mesmo a dois, três ou quatro anos em fim. Em uma hora aula posso trabalhar a questão formação humana principalmente levando em consideração o que as DCNEM e as orientações Curriculares recomendam é incompatível, o tempo de hora aula é incompatível com o plano curricular.

Segundo ponto: **As DCNEM são tão amplas mas tão amplas que são vagas**, até pergunto: Quem garante o exercício disso aí? Quem garante que realmente os professores estão fazendo aqui na escola? **Não existe um órgão regulador**. Ah vamos lá! A Secretaria de educação do estado ela tá lá, mas quem fiscaliza ela? Qual a preocupação do Governo Federal com a efetivação desse currículo e com a prática escolar? Quem fiscaliza? A sensação que eu sinto como professor é que eu realizo meu trabalho de boa-fé, porque se o professor não quiser dar aula que ele tem que dá não vai ter ninguém que puxe a orelha dele e dizer é por aqui é por ali. Eu realizo minha aula, faço o melhor que eu posso fazer, porque eu entendo que é melhor assim. É melhor eu dá uma aula legítima do que não dá, mas **nós nos sentimos meio órfãos**, quem fiscaliza? Isso é bom para uns e ruim para outros.

Não sei se a comparação cabe, mas você tem um órgão como a Anvisa que estão o tempo todo ali fiscalizando medicamentos, o próprio exercício da medicina em geral ela é bem criteriosa. E quem fiscaliza a educação? Acho que um bom termômetro para a educação seria os índices de criminalidade, acho que quanto mais analfabetos, quanto menos gente formada ou qualificada você tem uma cidade talvez o índice de criminalidade seja proporcional.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas e dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP6 – II: Obviamente a gente não vai querer abarcar todos os problemas do mundo, mas pegar o currículo do Ensino Médio ele pressupõe pegar o currículo o ensino superior que é que está formando. Obviamente dentro do universo de professores eles não querem ser importunados que estão corretos, e nós que estamos fazendo o trabalho errado. No entanto, os índices de abandono escolar, criminalidade só aumentam, a família cada vez mais ausente tomou outra configuração pai, mãe, filho quem cria o neto é a avó que já está aposentada o pai e a mãe está trabalhando, é só a mãe ou só o pai quem cria o filho porque o casal está separado, é o casal homo fóbico que adotou o filho. Então a família clássica cristã pai, mãe, e filho tem outra configuração. Uma saída que o governo teve e que eu identifiquei para essa questão foi a escola de tempo integral, mas a escola de tempo integral visa dar uma ocupação ao aluno em tempo integral através de atividades formativas seus direitos, deveres, formação política no segundo turno. Eu vejo uma avanço nas escolas técnicas que são preparadas, bem equipadas,

climatizadas, enquanto que, as escolas regulares abandonadas. **Eu não vejo hoje as escolas dando a formação do caráter, até porque essa função cabe a família e a escola cabe a instrumentalização de mediação do conflito e a reflexão.**

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP6 – I2: Eu vejo assim, que as Orientações Curriculares também obedecem as questões políticas, com a tentativa clara e evidente de ideologização e formação de opinião é nesse sentido que o nazismo usou a propaganda, o filme o outdoor, o tio Sam norte americano em fim, é a televisão que obedece a instituição econômica, a indústria cultural, e um exemplo disso é a escola de Frankfurt. Então antes a escola formando do que a televisão e os aparelhos ideológicos do estado. A alguns anos eu estava lecionando em uma de do estado numa turma de 5ª série, eu estava falando sobre s questões indígenas, quando um aluno perguntou: Professor, por que existe a Fundação Nacional dos Índios se eles são como nós? Então, as medidas assertivas definitivas de forma geral no fundo elas não equiparam elas segregam a lei cotas por exemplo é uma dessas situações, porque o real a raiz dos problemas não é tratado são medidas emergenciais que tem efeito a posteriores segregam. Você hoje tem guetos na universidade, no cenário político nós temos vereadores dos gays, dos negros, isso tem gerado conflitos é um conceito velado que está existindo. **Então, são situações como estas que precisam serem discutidas e definidas dentro da escola principalmente por causa das posturas éticas que os professores precisam ter cuidado em adotar.**

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP6 – I3: **Eu procuro trabalhar sempre com os meus alunos a aplicação dos conteúdos programáticos associados a pratica a vivencia deles.** Penso que é muito mais fácil compreender e discutir determinados assuntos com o que faz parte da realidade deles. Então os temas indicados nas DCNEM são trabalhados por mim dessa forma.

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EP6 – I4: Os temas desenvolvidos nas aulas também estão relacionados aos conteúdos programáticos, **a partir das estratégias como aulas dialogadas, filmes, textos, reportagens, artigos eu procuro trabalhar a visão reflexiva dos alunos.**

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP6 – I1: Há um mascaramento da relação ensino aprendizagem. Então o aluno participa de uma semana cultural tira dez e essa nota vai para o boletim. Não concordo que o aluno participe de uma dança, de um teatro, de um futebol, não quer dizer que ele envolveu no percurso da aprendizagem dele as competências as competências e habilidades necessárias para aquela disciplina ou na formação dele, como vou dá um exemplo: O aluno me perguntou: professor eu tirei quanto na minha média? Respondi dez. Porque? semana cultural. E a prova? um. E eu fico com quanto? Cinco e meio. E dá para arredondar para seis. Mas essa é a nota real, foi da dança, do futebol, da semana cultural, ou seja não foi do conhecimento que ele desenvolveu aqui na escola. E outra aqui na escola tem ré recuperação dependência do 2º ano, aluno que vai para o 3º ano mas que faz dependência em matemática, português.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP6 – I2: Esse é um problema tão sério que eu vejo se você ensina o português pelo português você corre o risco de apenas estar instrumentalizando o aluno a decifrar

códigos colocar os pontos no lugar correto. Por outro lado, eu penso que tem que haver uma formação política e não ideológica por exemplo: O aluno na disciplina história precisa estudar a revolução francesa para entender toda a sociedade capitalista moderna, no entanto ele tem que estudar a direita e a esquerda. Agora essa formação vem como? Vem com a leitura, e os nossos alunos não têm o hábito de ler outro dia uma mãe me disse que o filho não lê nem outdoor. Agora a gente tem que pensar que profissionais opta hoje pela sala de aula. É um profissional capacitado? Comprometido com a formação? Porque esse é um grande problema que eu vejo. O médico é um profissional que se você chega com uma dor ele resolve mais o aluno quando sai da escola ele está pronto pra matar ou para morrer. Então que profissional nós temos hoje em sala de aula? Desse modo eu vejo que as discrepâncias estão nas concepções e na aplicação dos conteúdos programáticos e as conexões estão na possibilidade de desenvolver no processo ensino aprendizagem não somente a instrumentalização do aluno, mas a conscientização dos mesmos através de uma boa formação política e não ideológica.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP6 – I3: São várias as possibilidades que o aluno tem de ser avaliado e melhorar a sua nota, mas ainda assim, e **no geral as notas são baixas. No que tem a ver as metas eu não percebi esse cuidado aqui na escola** a não ser o trabalho das coordenações em tentar organizar o modelo de avaliação que é unificado e os simulados, mas não entendo que esta estratégia seja suficiente para despertar o interesse e melhorar a aprendizagem dos alunos.

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP6 – I4: É muito triste falar de educação no Brasil! Mas **eu penso que é necessário insistirmos nessa questão na possibilidade de termos uma educação melhor e**

mudanças que realmente venham atender as necessidades dos alunos e dar melhores condições funcionamento do ensino.

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP6 – I5: O modelo de educação no Brasil hoje ele se resume no mínimo ara o máximo, o mínimo de educação para o máximo de pessoas possíveis, e esse mínimo é um mínimo a qualquer preço e da pior qualidade possível e esse modelo de ensino atual, não resguarda e não leva em consideração as particularidades de cada indivíduo, é triste o ensino no Brasil, você percebe que a sala de aula são sempre lotadas as condições físicas e materiais são as piores possíveis, e como se não bastasse os professores estão muito desmotivados. Eu acho que esse modelo atual de ensino é muito romântico eu acho que a igualdade é tratar cada um na sua diferença. Então eu acompanho numa escola a questão da educação inclusiva se você colocar um aluno com síndrome de down numa sala com outros alunos que aparentemente não desenvolveu nenhuma síndrome e você que professor pegue alguns artigos e contextualize, ganhando o mesmo e pouco salário e você quer que o professor cuide dos alunos que tem deficiência de aprendizagem inclusive daquele aluno que tem síndrome que está lá na sala por causa da inclusão.

ENT. – E neste caso o que o senhor acha que poderia ser feito?

EP6 – I5: Na minha concepção **seria interessante que se tivesse turmas diferenciadas.** Eu trabalhei em escolas particulares que tinham turmas olímpicas e turmas regulares, e o conhecimento do aluno se tornava melhor era possível avançar sempre na perspectiva de dar mais conhecimentos o que seria melhor para o aluno. Ocorre que nós hoje vivemos na ditadura do coitadinho, uma concepção ideológica idealizada por Paulo Freire que tinha uma concepção marxista da educação e se tornou romantizado. **Eu concordo com a meritocracia que valoriza e incentiva os alunos que se sobressaem, com a avaliação interna e externa,** mas eu penso que uma premissa tem que ser guardada, que é a autonomia do professor. Embora muitos não se

atualize, não busque estudar, eles não têm interesse em se qualificar. **Outra coisa importante é resguardar a autonomia da escola tanto dentro como fora.** Para isso, é necessário estratégias muito bem definidas.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Entrevista realizada em: 25 de agosto de 2014

Tempo de entrevista: 1h15 minutos

Arquivo: Nota de voz 0024.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professora da disciplina Sociologia

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP7 – J: Eu tenho esses documentos como referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP7 – J1: Eu acho que eles são **importantes, na pratica alguns dos assuntos da minha área de humanas eu acho que condiz em boa parte a gente leva em conta quando vai escolher os temas, as propostas de aula, a gente leva isso como referência, e assim, algumas temáticas elas são mais fáceis de serem colocadas em pratica, mas tem outras que são mais difíceis, eu adapto bastante as aulas e sociologia e de história que eu também dou aula de história, por exemplo é um número muito grande de temas se a gente for, é raro contemplar todos, principalmente, as questões do ENEM.**

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?

EP7 – J2: Eu acho as questões referentes a cidadania, a questão da formação do aluno do indivíduo, ai dentro de cada área de humanas, assim, eu acho que é principalmente a consciência dele do papel social dele, o problema é que o sistema faz com que a gente pense, os alunos pensem, os pais dos alunos pensem que estudar é só você ter uma profissão e ganhar dinheiro e não é bem assim. Eu acho a questão do estudo e a área de humanas ela tem mais essa função não em detrimento das outras áreas de formar esse cidadão mais consciente da realidade.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP7 – J3: Acho que nos conteúdos tem coisas que tem que se rever, não saberia te dizer agora o que realmente. Acho que precisa de dar importância, reformular, acrescentar devido as constantes mudanças na nossa realidade

2. Categoria: Concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP7 – J: É interessante, mas eu particularmente acho que tem que contemplar mais as necessidades dos alunos, a gente percebe que na matriz tem muitos temas que nós não conseguimos seguir devido ao tempo. Agora dentro das áreas de humanas é interessante contemplar a formação e a consciência do aluno, e eu acho que a área de humanas pode trabalhar isso. A gente tenta colocar em pratica alguns elementos que possa ser muito além do que a questão profissional.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP7 – J1: A gente sempre tem trabalhado e acho que todos os colegas devem fazer isso em todas as áreas, **a gente sempre tem que voltar um pouco, porque assim a questão é a base a gente está no Ensino Médio. Então o que eles deveriam ter de conhecimento acumulado eles não têm um conhecimento linear.** Assim como eu vou explicar um exemplo: Você não consegue entender a segunda guerra mundial se você não entendeu a primeira. E isso tem a ver com a matemática você precisa entender a regra de três para compreender outros assuntos, você precisa saber ler interpretar se não como eu vou criticar? Na minha disciplina eu tento ouvi-los pelo tempo que a gente tem é muito pouco, eu tento fazer a participação oral tem vários temas eu tento eu procuro a participação deles, eu tento ver o que eles pensam a partir do senso comum desde o primeiro ano. Assim a gente discute temas a respeito do racismo, o apartaide. Eu levo em conta o que eles pensam, o que eles falam, o grande problema e desafio da educação é fazer com que esses meninos e meninas eles queiram aprender porque é uma série de coisas é a conjuntura e tal. Eles não vêm muito sentido muitos dormem na sala de aula é uma apatia. Por isso que eu tento ouvi-los para tentar despertar o interesse para que a gente possa discutir a teoria a ciência. Se eu for te dizer eles entendem todos os conteúdos do segundo ano por exemplo os conteúdos sobre os poderes, é uma rejeição clara eles falam para que eu quero saber dos poderes? Eu quero despertar neles isso é importante você saber disso não só porque vai cair na prova mas pra quando você for votar. Outro dia eu estava assistindo a propaganda eleitoral na televisão e uma das candidatas estava falando que era contra o capital financeiro e isso é tema da aula de sociologia do terceiro ano. Ai eu perguntei no outro dia de aula: que assistiu a propaganda eleitoral ontem? Sempre aparece os que assistem, são poucos! E eu disse ouviram o que aquela candidata falou sobre capital financeiro, quem sabe o que é capital financeiro? Viu como é importante estudar sociologia para o dia a dia, é isso é nesse sentido.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas e dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP7 – J2: Devido ao nosso tempo em sala de aula, que é curto, eu levo em conta o que os alunos falam, e aí eu faço com que eles participem e, **em relação a minha prática em sala de aula eu procuro discutir e esclarecer as dúvidas nas reuniões de área.**

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP7 – J3: Como eu falei anteriormente, **a gente discute esses temas indicados pelas Orientações Curriculares baseados nas situações do cotidiano dos alunos por exemplo: as questões raciais, políticas, econômicas, religiosas e por aí vai.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EP7 – J3: Procuro fazer com que meus alunos participem nas aulas porque é uma forma de desperta-los, **uso dinâmicas, filmes, textos, aula expositiva e dialogada**, porque se não fizermos algo para chamar a atenção deles fica cada vez mais difícil dar aula. Os alunos estão muito desmotivados, apáticos e abandonam com facilidade a escola, nós começamos o ano letivo com a sala quase cheia e terminamos o ano letivo com pouquíssimos alunos.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP7 – J1: **A minha leitura é muito clara é que aqui na escola se agente fosse fazer essa média aí que você tem só a partir das notas curriculares por exemplo simplesmente seria parecida com a do ENEM ou até mais baixa.** A questão é que aqui na escola a gente dá oportunidade para eles além da prova por exemplo faz trabalhos, tem a semana cultural eles têm uma média parcial, isso não mostra a realidade do conhecimento. Então mesmo que eles tirem 2 na prova se tirarem 10 na semana

cultural eles vão ficar com nota 6 e apesar de eles terem outras facetas isso não é uma nota real. E outra coisa as nossas provas aqui são todas objetivas até porque por exemplo eu aqui já tive 28 turmas e então como corrigir provas subjetivas com esse número de alunos, então as provas têm que serem objetivas, mas é uma aca de dois gumes, porque normalmente quando os alunos não fazem aa primeira e vão para segunda chamada que é uma prova subjetiva eles se perdem porque não estão acostumados. Agora tem uma coisa existe uma pressão muito grande para esses alunos passarem de ano.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP7 – J2: Bom eu vejo que **as discrepâncias começam logo pela carga horaria que é insuficiente pra tratar de tantos conteúdos e temas relacionados aos problemas econômicos, sociais, e políticos, que fazem parte do cotidiano de nossos alunos, e ainda, são as possibilidades que são dadas ao aluno para que eles sejam avaliados de diversas formas até que consigam a nota de aprovação.**

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP7 – J3: **São poucos os alunos que a gente percebe que tem interesse que leva os estudos a sério e que conseqüentemente conseguem tirar uma nota boa, porque o que a gente sente é que os alunos estão muito desestimulados chega ao maio do semestre a turma já está pela metade, eu acho que falta a escola ter um melhor direcionamento para essas problemáticas, ou seja, traças objetivos, metas e avaliar as ações que vem desenvolvendo.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP7 – J4: Eu vejo assim, **os alunos tem dado este sinal constantemente de que o ensino precisa ser melhor**, o professor por seu lado, parece não aguentar mais tanta pressão e vive correndo com tanto trabalho. Penso que essa discussão já vem acontecendo e as atitudes tomadas principalmente pelo sistema de ensino não tem combatido os resultados dessa problemática. Eu particularmente **sou a favor de um ensino que venha mudar para melhor a educação nem que para isso mude a estrutura curricular o modo de avaliar tanto o aluno quanto os demais elementos que constituem o ensino, criar estratégias mais eficazes.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP7 – J5: Assim **a questão da meritocracia é importante**, porque a gente sabe que tem turmas que o rendimento é bem melhor, o que eu acho é que nós devemos dar apoio para aquele aluno que tem dificuldades de aprendizagem sem que interfira no aprendizado dos que alcançar um nível melhor e a melhor forma de fazer isto é trabalhar turmas diferenciadas. Acho que também **seria interessante se trabalhar a avaliação na escola em todas as dimensões** inclusive, nós temos discutido isso constantemente nas reuniões com os demais professores, é importante essa reflexão. Agora essa avaliação tem que ser muito bem feita, tem que primar pela ética, organização e planejamento. Eu também acho que **é importante a questão da autonomia da escola**, porque a gente sabe que tem situações em que a secretaria de educação impõe por exemplo a questão da quantidade de alunos por sala de aula, ou seja, já começa errado

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA

Entrevista realizada em: 04 de setembro de 2014

Tempo de entrevista: 1h15 minutos

Arquivo: Nota de voz 0026.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professora da disciplina Geografia

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP8 – K: – As DCNEM e as Orientações Curriculares foram elaboradas com o intuito de dá um **caminho daquilo que você pode seguir na sala de aula, mas é uma coisa que não funciona devido a ser uma proposta muito teórica torna-se inadequada para atender as necessidades dos alunos.**

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP8 – K1: Uma coisa eu percebi muito quando eu comecei a trabalhar nas escolas do estado é que essas Diretrizes não são seguidas à risca é como se você vivesse na faculdade num mundo que é totalmente alheio ao que você tem na sala de aula. **Geralmente essas Diretrizes elas acabam nem sendo utilizadas no ensino e quando a gente que recém saído da faculdade chega para trabalhar nessas escolas a gente é visto como sonhador, que quer mudar o mundo, como louco as vezes porque é uma coisa que não funciona.** Agora eu penso que se as Diretrizes a questão de valorizar a cultura de desenvolver o saber do aluno não tratar ele como algo a ser moldado, se isso fosse valorizado talvez a gente escola, tivesse um mundo mais produtivo do que a gente está tendo, mas eu não vejo essas Diretrizes sendo aplicadas no Ensino Médio, é como se elas fossem uma teoria, mas na hora de unir ela com a pratica isso não acontece.

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?

EP8 – K2: Assim, quando essas DCNEM foram impostas para a educação básica ela veio como se fosse de cima para baixo, porque a maioria dos professores da educação básica das escolas de ensino público eles não participaram da formulação dessas Diretrizes, então foram ideias foram propostas feitas por pessoas que estavam alheias ao que estava acontecendo dentro das escolas aqui no Brasil, aí o que que acontece o governo diz que você tem que trabalhar a transversalidade, o meio ambiente, a cultura, mas ao mesmo tempo o governo lança uma série de avaliação que cobra resultados, e para que o aluno possa apresentar estes resultados o currículo precisa estar atrelado as necessidades educacionais dos alunos, principalmente as necessidades básicas do ensino, porque o aluno chega no ensino médio sem saber interpretar um texto, com muitas deficiências. O governo não está interessado se aquele aluno vai sair da escola sendo um bom cidadão, ele está querendo saber se aquele aluno vai sair da escola com uma boa aprovação no ENEM, com ótimos resultados no SPAECE (Sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará), nessas avaliações que ele faz só para dizer que a educação brasileira está lá em cima, por isso que eu acho que é muita maquiagem. Isso porque você exige muito da escola mas não cuida dessa base inicial que é a formação básica do aluno, então você não está interessado se ele está aprendendo está interessado se ele é capaz de conseguir um bom resultado nessas avaliações. Então para o governo para a prefeitura para esses órgãos o que importa são as aprovações para dizer: olha nós estamos trabalhando com as escolas os mesmos estão sendo aprovados no ENEM. O ENEM ao meu ver é um processo que nem deveria existir, para mim o ensino superior deveria dar acesso a todos, e não você conseguir esses acesso através de uma nota, porque tem a questão das inteligências múltiplas, como é que eu vou dizer que você é melhor do que aquele se você sabe mais matemática do que aquele não vai ser a sua inteligência maior do que a dele, não porque ele pode ser ótimo em alguma outra disciplina, aí vai deixar de entrar na faculdade porque não consegue passar em matemática. Então **para mim isso é muito contraditório**, por isso que eu acho que essas Diretrizes deveriam ser feitas dentro das escolas.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP8 – K3: Como eu falei antes, eu penso que **as Diretrizes são muito contraditórias e que por isto fica muito complicado trabalhar com elas no Ensino Médio**. Sempre trabalho o conteúdo programático tentando trabalhar as deficiências básicas dos alunos, através de revisão e estratégias diferenciadas.

2. Categoria: Concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP8 – K: As Diretrizes elas falam da questão da inserção da tecnologia, mas na escola existe a proibição do uso de celular. Eu acho que se deveria buscar alternativas para que o celular se tornasse uma aliado do aluno e não um inimigo. Ai todo dia o aluno é posto para fora por causa do uso do celular, os pais são chamados por causa do filho que está usando o celular na sala de aula. Na sociedade que a gente vive hoje século XXI, não dá para viver alheio a isso. Agora **se essas Diretrizes direcionassem o ensino aprendizagem nós teríamos um ensino muito mais produtivo**.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP8 – K1: Eu penso assim, porque eu trabalho em duas escolas e são escolas de realidades diferentes o L. recebe alunos de vários bairros alunos do Pirambú, tem alunos que vem da Messejana a outra escola é do estado também só que os pais tem uma acompanhamento maior é uma escola de bairro. O ensino a meu ver não está tão centrado na figura do professor a questão é que o aluno de hoje não é mais como o aluno da geração passada. Tirando por mim que sou da geração de noventa para cá vai muito da questão familiar. A família é o primeiro contato que a criança tem com a sociedade. Então se ele tem uma família desestruturada ela não vai conseguir ter um aprendizado de qualidade que vai rede frutos para ela comparando os dois tipos de alunos aquele aluno que tem um pai que acompanha o ensino dele vai ter uma

rentabilidade melhor, vai ser mais produtivo em sala de aula, aquele pai que diz você tem respeitar seu professor se você tiver alguma dúvida que questione, faça as suas atividades, porque o professor não está deixando de dar a sua aula, o professor chega passa atividade, explica o conteúdo o problema é o aluno que não vai fazer porque tem aluno que vai para aula só para fazer brincadeira. **Então as dificuldades maiores está na família. Agora se a escola tivesse uma estrutura curricular melhor e uma política de ensino que atendesse essas necessidades, talvez assim, esses alunos tivessem um interesse maior, visto que, muitos desses alunos são trabalhadores.**

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP8 – K2: Assim, a única oportunidade que nós temos para discutir e esclarecer dúvidas são nas reuniões de área.

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP8 – K3: Eu trabalho com o livro didático e acrescento algumas fontes de pesquisa para desenvolver os conteúdos programáticos e por ter a opinião que as DCNEM são muito contraditórias, **não tenho muito o que acrescentar a respeito dos recursos e experiências acumuladas.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EP8 – K4: Como expliquei anteriormente eu procuro desenvolver minhas aulas de acordo com a preocupação de repassar para os alunos o embasamento do assunto quando eu percebo que eles estão tendo dificuldade de acompanhar as aulas e a evolução dos conteúdos. **Na verdade esses temas são complicados de se encaixar até mesmo por conta da carga horaria que é mínima para as disciplinas.**

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP8 – K1: Os resultados dessa planilha vem só confirmar os resultados negativos que a escola vem apresentando ao longo desses anos. Eu acho muito errado esse negócio de não reprovar o aluno, principalmente aluno de 3º ano, os meus alunos passam mas passam tem que estudar porque eu não vou facilitar vai ser trabalhoso para eles.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP8 – K2: As discrepâncias estão no modo que o aluno é avaliado, na carga horaria insuficiente para a cumprir as finalidades curriculares. Não vejo as conexões dessas finalidades com o rendimento escolar.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP8 – K3: São várias as possibilidades dadas aos alunos durante o ano letivo além das provas, são trabalhos extra classe, projetos, semana cultural, e ainda assim a gente percebe que as notas curriculares muito ruim. Acredito que a escola deveria repensar suas ações e tentar ver uma forma de atrair esses alunos, fortalecer a aprendizagem deles com um estudo de reforço, ou seja, **essa é uma discussão que precisa ser realizada na escola.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP8 – K4: Eu penso que **as perspectivas são as esperanças de ter uma educação de qualidade com melhores resultados**, mas para isso acontecer faz-se necessário que o próprio sistema de ensino passe a dar mais apoio e leve mais a sério as políticas de ensino, ou seja, **que não se crie alternativas superficiais para a solução de um problema tão maior que é falta de definição do ensino para que e para quem ele está sendo aplicado.**

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP8 – K5: A gente sabe que **tem muitos fatores que colaboram para o sucesso do ensino e que não é o índice de aprovação ou reprovação que vai demonstrar isso, porque é muita maquiagem de notas** e muita facilidade que o aluno tem para ser aprovado é recuperação é atividade extra classe é o Conselho de turma. Aqui na escola **já existe algumas estratégias para melhorar a qualidade do ensino** como a seleção de turmas por níveis de aprendizagem dos alunos e a avaliação docente. **Agora eu acho que tudo isso deveria ser muito bem avaliado**, porque não foi feito com o rigor e a precisão necessária, uma vez que as reclamações continuam, os problemas de aprendizagem só aumentam, não tem apoio suficiente ao trabalho e qualificação do professor. Eu mesmo já trabalhei em outras escolas que se preocupam com tudo isso e eu posso garantir que o sucesso é bem melhor.

DEGRAVAÇÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORA DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Entrevista realizada em: 09 de setembro de 2014

Tempo de entrevista: 1h17 minutos

Arquivo: Nota de voz 0027.m4a

Investigador: Euzene Mendonça Barbosa Matos

Entrevistado: Professora da disciplina História

1. Categoria: Percepções acerca das finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio brasileiro orientado através das DCNEM e das Orientações Curriculares.

1.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – O que significa para si próprio as finalidades curriculares representadas através das DCNEM, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP9 – L: – São documentos que **procuram nortear o trabalho do professor com a definição de conteúdo, estratégias e referências para o ensino.**

1.2 Subcategoria: Importância atribuída

ENT. – Que importância atribui as DCNEM e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP9 – L1: Considero os dois documentos **importantes, ocorre que a aplicabilidade dos mesmos tem se tornado um problema**, principalmente devido a carga horaria das disciplinas que não comportam a quantidade de conteúdo a serem repassados.

1.3 Aspectos imprescindíveis

ENT. – **Quais os aspectos que considera imprescindíveis nas DCNEM e nas Orientações Curriculares?**

EP9 – L2: Eu penso que esses documentos nos repassam orientações e estratégias de como desenvolver os conteúdos programáticos na pratica. Ocorre que ne sempre é viável a aplicabilidade pois devido a carga horaria das disciplinas e muitas vezes até a falta de compreensão de certos professores muitos assuntos deixam de ser tratados da forma correta, por exemplo, eu trabalho com a disciplina história então eu faço questão de me preparar para as aulas em que nós sabemos que determinados assuntos serão

polemizados, neste caso, a questão da ditadura militar, é necessário que o professor adote uma postura ética em que ele seja o orientador na formação da opinião dos alunos e não um exemplo tendencioso a seguir, ou seja, é necessário que o professor esteja preparado para ministrar as suas aulas mostrando as diversas faces do conhecimento. É necessário que o aluno conheça os vários lados, versões para adotar a sua própria postura sem influências. Então **as Diretrizes podem ajudar no sentido de nos mostrar exemplos de como se trabalhar as temáticas os conteúdos, mas cabe ao professor decidir junto a escola o planejamento do currículo e de suas aulas de acordo com as Orientações Curriculares visando as necessidades dos alunos**, haja vista que a clientela que nós recebemos no Ensino Médio tem muitas defasagens de aprendizagem.

1.4 O trabalho educativo pautado nas DCNEM e nas Orientações Curriculares

ENT. – O trabalho educativo está pautado a partir das DCNEM e das Orientações Curriculares?

EP9 – L3: Na minha disciplina eu tento trabalhar os conteúdos programáticos com as estratégias que eu entendo que pode se adequar ao planejamento. **Ocorre que, as Diretrizes Curriculares apresentam os conceitos gerais e as Orientações muitas vezes deixam de ser trabalhadas porque a escola adota o livro didático e os professores são orientados a trabalhar com eles.**

2. Categoria: Concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio

2.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da concepção, estruturação, e execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP9 – L3: Como eu disse antes, **as Diretrizes são importantes e poderiam exercer um papel fundamental na execução do processo ensino aprendizagem, ocorre que a própria escola não orienta os professores para a sua utilização**, ou seja os professores têm autonomia para utilizar as os recursos que lhes convém para desenvolver seu planejamento e aplicar suas aulas, neste caso a maior parte se vale do livro didático.

2.2 Subcategoria: Dúvidas e dificuldades sentidas

ENT. – Quais as dúvidas, dificuldades sentidas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP9 – L1: Eu percebo uma coisa muito errada nessa educação. **O aluno de hoje tem uma dificuldade muito grande em escrever, ler, interpretar não consegue fazer uma transcrição. Isso porque ele não teve uma boa preparação a base para entrar no Ensino Médio e chega com muitas deficiências ai a gente tem um programa a ser cumprido e que fica muito complicado ter que parar fazer revisão.** Essa foi uma das causas que eu pedi para não continuar com as turmas de terceiro ano, prefiro ficar com os primeiro porque eu consigo prepara-los para continuar seguindo nos próximos anos.

2.3 Subcategoria: Esclarecimento, ultrapassagem de dúvidas e dificuldades

ENT. – Como ocorre os esclarecimentos, ultrapassagens de dúvidas, dificuldades acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP9 – L2: Eu procuro trabalhar com várias fontes de pesquisas pra desenvolver as minhas aulas e em relação as DCNEM e as Orientações Curriculares **faço meu planejamento baseado nas Orientações Curriculares, aproveito o que pode ser trabalhado, acrescento outras estratégias de ensino e excluo o que não se adequa. Apesar desses cuidados acredito que seria interessante que isto ocorresse com os demais colegas professores nas reuniões de área.**

2.4 Subcategoria: Recursos e experiências acumuladas

ENT. – Como aproveitam os recursos e experiências acumuladas acerca da concepção, estruturação, execução das DCNEM e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

EP9 – L3: **Procuro aproveitar as experiências dos alunos o seu conhecimento prévio e ai vamos redefinindo conceitos, informações, opiniões. São estratégias como estas que as Orientações Curriculares nos ajudam.**

2.5 Subcategoria: a prática pedagógica em relação aos temas transversais

ENT. – Como ocorre a prática pedagógica em relação aos temas transversais?

EP9 – L3: Peço para que os alunos façam o trabalho de pesquisa, organizo textos, aulas discursivas, utilizo estratégias como a passagem de filmes e reportagens, tento trabalhar os conteúdos fazendo referência as questões políticas, econômicas e sociais da sociedade.

3. Percepções acerca do rendimento escolar dos alunos através das classificações internas (notas finais) e das classificações externas traduzidas pelas médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Subcategoria: Conhecimento atribuído

ENT. – Qual o conhecimento atribuído acerca da caracterização do rendimento escolar dos alunos apresentados através das classificações internas (notas bimestrais) e classificações externas (ENEM)?

EP9 – L1: Essa planilha é o reflexo do modelo de ensino desenvolvido na escola, da interpretação do currículo, do planejamento pedagógico, das atividades educacionais dos alunos, e das avaliações aplicadas tanto na escola como as outras avaliações que a escola e os alunos se inscrevem. No decorrer dos anos letivos nós percebemos a diferença de ensino da escola pública para o ensino privado, enquanto a escola pública foca no num modelo de formação que envolve conteúdo e formação humana, a escola privada foca somente no conteúdo programático e trabalha a formação humana através de outras atividades em outros horários que não sejam os da aula propriamente dita. As estratégias são diferentes na escola pública o aluno tem muita facilidade e chance para passar de uma serie para outra sem mesmo ter o real conhecimento, na escola privada as dificuldades são trabalhadas no contra turno com o acompanhamento do professor o aluno não estuda sozinho. São aplicados simulados sem falar na estrutura física e pedagógica que são muito eficientes. Estes são alguns pontos que eu considero principais para que os alunos se desenvolvam e consigam atingir as metas que a escola se propõe. O nosso caso aqui sentimos falta de um planejamento e de um acompanhamento mais eficiente com a participação da coordenação escolar da gestão dos pais. É um turbilhão de problemas e atividades que todos acabam trabalhando em sala de aula do jeito que acham mais adequado, ainda que tenham as reuniões de coordenação de área.

3.2 Subcategoria: Das possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares formuladas para o Ensino Médio e o rendimento escolar que este nível de ensino está alcançando

ENT. – Quais as possíveis discrepâncias e conexões entre as finalidades curriculares e o rendimento escolar?

EP9 – L2: Entendo que as finalidades são amplas e cabe ao professor redimensionar os conteúdos e estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula eu também **percebo que o bom ou o mal rendimento do aluno vai depender de vários fatores como as condições de trabalho do professor, a estrutura da escola, do planejamento escolar e até mesmo do envolvimento dos pais no acompanhamento dos estudos dos seus filhos na escola.** Então são discrepâncias e conexões que se entrelaçam mais que podem ser redefinidas na escola.

3.3 Subcategoria: Da avaliação acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio

ENT. – Que avaliação faz acerca dos rendimentos e das metas estabelecidas para o Ensino Médio?

EP9 – L3: Em relação aos rendimentos eu penso que os nossos alunos não tem se saído bem tanto nas notas curriculares quanto no ENEM não adianta a escola tentar promover possibilidades para ele ter a aprovação quando as consequências são mais sérias do que uma nota baixa. Vejo que **a escola precisa parar avaliar tudo isso junto os professores e coordenadores escolares e tentar traçar suas metas em busca da melhoria dessa situação.**

3.4 Subcategoria: Das perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio

ENT. – Quais as perspectivas da necessidade e da possibilidade de mudanças tendentes a promover melhoria no rendimento escolar dos alunos no Ensino Médio?

EP9 – L4: Eu acho interessante a ideia de que o Ensino Médio possa ser reestruturado que possa dar a oportunidade de o aluno definir a sua área de ensino e ser preparado profissionalmente como já está acontecendo no Ensino Médio integrado. Essa é a minha maior perspectiva atualmente.

3.5 Subcategoria: Das perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas

ENT. – Quais as perspectivas de introduzir estratégias para melhorar o funcionamento e a qualidade do Ensino Médio, como a meritocracia no contexto escolar, a avaliação interna e externa, a gestão e autonomia nas escolas?

EP9 – L5: É assim, o primeiro ano que eu peguei o Ensino Médio eu passei um texto e pedi que os alunos fizessem a leitura e quando eu passei a atividade eu tomei um susto, porque os alunos apresentavam erros gritantes de português, e eu disse tem alguma coisa errada aí. O que a gente conclui que os alunos não têm uma boa preparação básica e que as notas dos alunos muitas vezes não condiz com o que eles realmente sabem a nível de conteúdos programáticos, estes alunos chegam com muitas defasagens no Ensino Médio, eu me lembro que eu passei por uma escola em eu chegou o final do ano que nós fomos entregar as notas, eram notas muito baixas e a diretora disse que não iria entregar aquelas notas na secretaria e disse textualmente: vocês precisam melhorar essas notas. Então tudo isto precisa ser muito bem avaliado na escola. **Eu sou a favor da avaliação em todos os aspectos, e que haja melhoria no ensino no sentido de minimizar esses problemas.**

O material abaixo designado encontra-se gravado no DVD que acompanha esta Dissertação, tem como objetivo apresentar as planilhas utilizadas no estudo em sua totalidade e os documentos utilizados na análise que deu suporte ao estudo. Conforme alistados abaixo:

- Grade Curricular do 2º Grau por Modalidade;
- Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Mapa Curricular da Escola;
- Nota explicativa Proeficiências Médias dos participantes no ENEM 2012 por escola;
- Boletins de Notas Curriculares dos alunos;
- Planilha de Tabulação de dados “Notas DB”;
- Planilha de Tabulação das respostas dos inquiridos obtidas do questionário estruturado; e
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)