

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MÍRIA MARIA DE SOUZA ROOS

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO:
uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São
Leopoldo/RS**

**SÃO LEOPOLDO
2016**

Míria Maria de Souza Roos

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO:
uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São
Leopoldo/RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosângela Fritsch

São Leopoldo
2016

R781e Roos, Míria Maria de Souza.

O ensino médio politécnico : uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS / Míria Maria de Souza Roos. – 2016.

116 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

"Orientadora: Profª Drª Rosângela Fritsch".

1. Ensino médio. 2. Escolas técnicas. 3. Educação e Estado. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Míria Maria de Souza Roos

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO:
uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São
Leopoldo/RS

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 25 de fevereiro 2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Flávia Obino Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Remi Klein – Faculdades EST

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela proteção e pela oportunidade de cursar e concluir o mestrado em Educação.

Ao meu esposo, José Isidio Roos, o grande apoiador e incentivador dos meus estudos.

Ao INEP/CAPES pelo Observatório de Educação e aos membros do Projeto Indicadores de qualidade e Gestão Democrática- Núcleo em Rede- OE 146/2011, pois iniciei a minha caminhada na pesquisa, graças a oportunidade de participar como professora bolsista da Educação Básica deste importante projeto.

Especialmente aos colegas do subprojeto Estudos Sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no Município de São Leopoldo/RS, que foram responsáveis pela minha formação e trajetória de pesquisadora desde 2011.

A Capes, pelo apoio financeiro em eventos e atividades, através do Observatório de Educação.

Aos colegas da turma de mestrado, com os quais compartilhei, por dois anos, momentos de estudos, alegrias, companheirismo e novos conhecimentos.

Aos dedicados professores do PPG em Educação, que nos apresentaram o conhecimento acadêmico e nos deram o seu melhor.

Aos membros da Banca, Dr^a Flavia Obino Werle e Dr. Remi Klein, pelas excelentes contribuições.

E especialmente a minha orientadora, Dr^a Rosangela Fritsch, pelo carinho, motivação, paciência, dedicação e por representar, em minha vida, um exemplo a ser seguido.

RESUMO

Nas últimas décadas, há discussões sobre o Ensino Médio não ter uma identidade própria por apresentar-se com um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica e pouco atrativo para o seu público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta para a necessidade de uma reestruturação neste nível da educação básica. Os elevados índices de evasão e reprovação aprofundam a problemática e distanciam o Estado do compromisso de educação para todos. Frente a este problema o Estado do Rio Grande do Sul (RS), em 2012, propôs uma reformulação no Ensino Médio, implantando, nas escolas estaduais, a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a execução da proposta em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar os respectivos impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional nestas instituições. Os objetivos específicos visaram: identificar limites e possibilidades que as escolas enfrentaram para a implantação da proposta; compreender a ressignificação e as estratégias adotadas no contexto da prática na percepção dos gestores; verificar o comportamento de indicadores de fluxo – aprovação, reprovação, evasão – e de desempenho – ENEM ao longo da implantação. A pesquisa é de cunho qualitativo e utilizamos fontes documentais, bancos de dados e relatos de gestores que passaram por análise de conteúdo. Como resultado, percebemos como limites que, por problemas na comunicação, a proposta não foi entendida por gestores, professores, alunos e pais. Também, a falta de qualificação dos gestores e professores quanto ao conteúdo e a aplicação da mesma dificultou a sua implementação. A proposta veio sem um suporte financeiro para qualificação dos espaços e instalações dos prédios escolares. Constatamos um alto índice de evasão nas escolas pesquisadas. A proposta tem suas limitações, não atingiu os objetivos de qualidade cidadã que se propôs, mas contribuiu para que as escolas repensassem as suas práxis especialmente no que tange a avaliação emancipatório e seminário integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Politécnico. Política Educacional.

ABSTRACT

In recent decades, there are discussions about high school does not have its own identity by performing with a fragmented curriculum, dissociated from socio-historical reality and unattractive to your audience. The Law of Directives and Bases of National Education 1996 points to the need for restructuring this level of basic education. High dropout rates and failure deepen the problem and distancing the state from education for all. Faced with this problem the State of Rio Grande do Sul (RS), in 2012, proposed a recast in high school, deploying, in state schools, the "Proposal for Pedagogical Polytechnic High School and Professional Education Integrated to high school." The overall objective of this research was to analyze the implementation of the proposal in two state schools in São Leopoldo / RS and identify the impacts towards improving the quality of education in these institutions. The specific objectives aimed to: identify limitations and possibilities that schools faced in the implementation of the proposal; understand the reinterpretation and the strategies adopted in the context of practice in the perception of managers; check the flow indicators of behavior - approval, disapproval, avoidance - and performance - ENEM throughout the deployment. The research is qualitative in nature and use documentary sources, databases and reports of managers who have gone through content analysis. As a result, we realize that as limits, problems in communication, the proposal was not understood by managers, teachers, students and parents. Also, the lack of qualification of managers and teachers about the content and application of the delayed its implementation. The proposal came without a financial support for qualification of spaces and facilities of school buildings. We found a high dropout rate in schools surveyed. The proposal has its limitations, did not reach the citizen quality goals it has set itself, but contributed to the schools to rethink their practice especially regarding the emancipatory evaluation and integrated seminar.

Key-words: high school. Polytechnic. Educational politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na revisão de literatura	18
Quadro 2 - Grade curricular: Politécnico	40
Quadro 3 - Quadro síntese do referencial teórico	62
Quadro 4 - Campo Empírico.....	67
Quadro 5 - Integrantes da pesquisa	69
Quadro 6 - Desempenho ENEM E.E.E.M. POLISINOS	73
Quadro 7 -Desempenho ENEM da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva.....	75
Quadro 8 - Resultados do acompanhamento dos ingressantes (2012 a 2014) da E.E.E.M. POLISINOS	77
Quadro 9 - Resultados do acompanhamento dos ingressantes (2012 a 2014) da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da amostra por desempenho dos alunos participantes do ENEM de 2010 a 2014 - escola POLISINOS	74
Figura 2 - Distribuição da amostra por desempenho dos alunos participantes do ENEM de 2010 a 2014 - Olindo Flores.....	76

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
E.M.	Ensino Médio
E.M.P.	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROMED	Programa Federal de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEP	Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Rendimento de Avaliação Escolar do Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Implicações da pesquisadora com a pesquisa.....	16
1.2 A produção acadêmica sobre a temática pesquisada	17
2 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO (A FLORESTA).....	26
2.1 A educação brasileira sob as lentes da Legislação e Políticas Educacionais.....	26
2.2 O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.....	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	45
3.1 Política educacional.....	45
3.2 Escola.....	53
3.3 Qualidade da Educação.....	57
4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS	63
4.1 “O Lócus” (as árvores)	64
4.2 Coleta e análise dos dados	68
5 REVELAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO	72
5.1 O que nos dizem os números	72
5.2 O que nos dizem os gestores.....	79
5.2.1 Fluxo Escolar.....	79
5.2.2 Formação de Professores	85
5.2.3 Infraestrutura	87
5.2.4 Comunicação	89
5.2.5 Currículo.....	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA-GESTORES.....	114
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	116

1 INTRODUÇÃO

De longe olhando a floresta, não consegues ver as laranjeiras, goiabeiras, maricás, açoita-cavalo, ingás, cedros e outros tantos verdinhos e verdes escuros. Mas a floresta só existe porque têm inúmeras árvores, árvores diferentes entre si. Diferentes no tronco, na altura, nos ramos, nos tons de verde, no tudo de diverso que elas produzem e abrigam. Olhando para as árvores, para uma árvore, podes te deparar com uma laranjeira, o perfume de suas flores e frutos, doces, suculentos, ou, dependendo do clima, com as folhas pendentes dos períodos de seca. No conjunto da floresta, entretanto, estes detalhes somem, escapam, desaparecem. (WERLE, 2010, p. 21).

Este trabalho de pesquisa tem como tema a Política Pública do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (RS), no período de 2011 a 2014, analisada no contexto da prática de duas Escolas Estaduais de Ensino Médio: POLISINOS e na Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva, localizadas em São Leopoldo/RS.

Como professora da educação básica, há mais de duas décadas atuando na docência e gestão em escolas da rede pública do RS, tenho observado e vivenciado os dilemas e conflitos da educação brasileira no cotidiano escolar. Nesse período, experienciei, na minha prática profissional, as implicações de duas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), a 5692/71 e a 9394/96. Além disso, presenciei e participei de discussões e estudos sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Conferência Nacional de Educação (CONAE), Planos Nacionais e Estaduais de Educação, Ensino Médio Inovador, Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio, entre outros programas. Devido a essa trajetória de dedicação exclusiva à escola pública, especialmente à em que eu trabalho¹, surgiu a inquietação de estudar e conhecer um pouco mais sobre sistema educacional e políticas educacionais, a fim de aprimorar e otimizar a minha prática docente e contribuir, de alguma forma, para o contexto educacional.

O estudo nas escolas das implicações das políticas educacionais tem importância fundamental para entender a educação brasileira. Destaco a alegoria feita por Werle (2010), onde ela compara o sistema educacional com uma floresta. Segundo ela, para conhecer a floresta (sistema educacional), é preciso aproximar-se e estudar cada uma das árvores (escola), pois, no conjunto da floresta, os detalhes somem, escapam, desaparecem. Portanto, estudar cada uma (árvore) na sua identidade permite ver e compreender melhor todo o sistema educacional (floresta).

1 Escola Estadual de Ensino Médio POLISINOS.

O aporte teórico-metodológico utilizado como inspiração foi a Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais, de Ball, a partir do artigo de Mainardes ² (2006, p. 94):

Este artigo apresenta as principais contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” (policy cycle approach) para a análise de políticas educacionais. Essa abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, tem sido empregada em diferentes países como referencial analítico de políticas educacionais. Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática e a análise da trajetória de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política).

Esse referencial teórico-analítico foi de extrema importância para o desenvolvimento da investigação sobre a implantação do Ensino Politécnico nas escolas estaduais pesquisadas, pois possibilitou o estudo do objeto no contexto da prática. Contexto este que o autor descreve e propõe para o estudo da trajetória de políticas educacionais. Conhecendo o planejamento do governo, é necessário adentrar na escola para verificar como o mesmo foi adotado e reinterpretado na prática cotidiana da instituição. Por isso, foi oportuno fazer uso da abordagem do “ciclo de políticas” formulada por Bowe; Ball; Gold (1992) como referencial teórico-metodológico, pois este serve especialmente para a análise de políticas educacionais. Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática. A análise da trajetória de políticas envolve cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política). Além disso, eles afirmam que, nessa análise, destacam-se três facetas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Esta última refere-se aos discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implantação das políticas pelos profissionais que atuam na prática, ou seja, na escola. Por isso, para compreender como ocorre a adoção da política educacional, é imperativo ter um olhar específico sobre a gestão da escola, sobre suas formas de pensar e atuar.

Desse modo, torna-se possível descobrir como essas organizações enfrentam os desafios no dia a dia. É necessário observar como os atores das instituições

² Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Ponta Grossa-UEPG. Mestre em Educação (Unicamp), Doutor em Educação (Institute of Education/University of London).

interagem. Como são as relações de poder entre os segmentos: professores, alunos, funcionários, pais e a equipe diretiva³. Sobre o ciclo de políticas, Mainardes (2006, p. 95) afirma:

A abordagem do 'ciclo de políticas', que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

A princípio, Bowe; Ball; Gold (1992) tentaram caracterizar o processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso. Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Eles estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. [...] O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (BOWE et al., 1992, p. 96-97).

Para iniciar o trabalho, começamos pelo contexto de influência pela leitura e interpretação dos documentos referentes à proposta do Ensino Médio Politécnico.

3 Utilizamos os termos para designarmos os atores da escola(aluno, professor, gestor, pais e funcionários)no gênero masculino para melhor fluidez do texto, mas reconhecemos o protagonismo do gênero feminino na escola em toda a sociedade.

Nesse aspecto, analisamos os documentos referentes à 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio⁴, que ocorreu no último trimestre de 2011.

O segundo contexto proposto pelos autores é o da produção de texto. Sobre isso, os autores afirmam:

O contexto da produção do texto. Enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Estas 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. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e o local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (BOWE et al., 1992, p. 97).

Para vislumbrar esse contexto e ligá-lo ao contexto da prática, aprofundamos os conhecimentos sobre a proposta do novo Ensino Médio Politécnico através dos textos produzidos pelo governo do Rio Grande do Sul. Assim, analisamos a proposta inicial da SEDUC e os ajustes que foram sendo feitos ao longo do processo de implantação da mesma. Para isso, as análises de dois documentos foram importantes: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 2011-2014 e o Regimento referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual - 2012.

De acordo com Bowe; Ball; Gold (1992), o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para esses autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente adotadas dentro dessa arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então 'recriadas':

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são

4 A 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio ocorreu de setembro de 2011 a janeiro de 2012. Contou com seis etapas: 1ª etapa, escolar; 2ª etapa, municipal; 3ª etapa, regional; 4ª etapa, inter-regional; 5ª etapa, conferência estadual; 6ª etapa, elaboração do documento final.

diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22).

Essa abordagem, portanto,

Assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações para o processo de implantação das políticas. (BOWE et al., 1992, p. 98).

O contexto da prática foi o escolhido para ser o foco das nossas investigações e foi o que ocupou mais tempo desta dissertação, pois, para estudá-lo, fizemos uma coleta de dados com os gestores das duas escolas.

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia [sic] de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Estes efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. (BOWE et al., 1992, p. 98).

Para entrever esse contexto dos resultados ou efeitos, comparamos as avaliações do ENEM, os índices de aprovação, reprovação e evasão das escolas durante os três anos da proposta para observar se os índices permaneceram ou mudaram.

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Segundo Ball (1994), esse é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho que Foucault chama de 'intelectuais específicos', o qual é

produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas. (BALL, 1994, p. 99).

Portanto, concluiu-se que a abordagem do ciclo das políticas constitui-se num referencial analítico consistente para a pesquisa de políticas educacionais. As principais contribuições são as seguintes:

- a) a abordagem do ciclo das políticas permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática. E ainda até o contexto dos resultados/efeitos e delineamento de possibilidades de intervenção para reduzir ou eliminar desigualdades reproduzidas pela política, sem estabelecer hierarquias entre esses contextos. De variadas formas, o pesquisador é estimulado a refletir sobre a totalidade da política;
- b) enfatiza a necessidade de se pesquisar tanto o aspecto macro contextual quanto o micro contextual. Talvez essa seja uma das mais importantes contribuições desse referencial, pois as pesquisas de políticas e programas educacionais tendem a pesquisar o contexto mais amplo das políticas (formulação de políticas) ou os processos micro políticos (algumas escolas, algumas salas de aula, etc.), e a inter-relação entre os macro e micro nem sempre é garantida no processo de pesquisa e redação de relatórios;
- c) a pesquisa do contexto da prática (micro contexto) pode resultar em descobertas importantes para se compreender a essência da política e seus resultados/efeitos. Por exemplo, durante observações prolongadas de salas de aula organizadas em ciclo, constatou-se que ocorria nas salas de aula um processo de “exclusão interna”. As classes eram bastante heterogêneas e os professores geralmente propunham, na maior parte do tempo, tarefas idênticas a todos os alunos, independentemente do nível de aprendizagem e necessidades dos alunos;
- d) permite a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados, uma vez que os cinco contextos do ciclo de políticas demandam diferentes formas de pesquisa, tais como, análise de documentos, entrevistas com gestores educacionais, entrevistas e observações no contexto onde a política é efetivamente colocada em prática, análise de dados estatísticos, etc. (MAINARDES, 2006, p. 100-101).

Sobre o estudo da trajetória de uma política o autor afirma:

Por outro lado, traçar a trajetória de uma política demanda uma pesquisa de longa ou média duração. Por exemplo, a análise da emergência de uma política no contexto nacional e suas relações com políticas, organizações e tendências internacionais ou a pesquisa de campo no contexto da prática demandam um tempo longo de pesquisa e reflexão. A pesquisa do contexto da prática articula-se com pesquisas de cunho etnográfico, onde o tempo de pesquisa, para ter validade, não pode ser muito curto e há necessidade de se pesquisar diferentes espaços desse contexto, ou seja, diferentes escolas, diferentes salas de aula, etc. (MAINARDES, 2006, p. 101).

Esse argumento do autor reforçou a escolha da metodologia pelo estudo de caso porque isto possibilitou observar e compreender as realidades culturais, as

representações sociais e o desenvolvimento organizacional das instituições escolhidas para a pesquisa.

Desde o princípio do trabalho, observamos a necessidade de investigar os âmbitos macro, meso e micro para melhor entender a implantação e execução da política. A proposta do Politécnico foi estudada no contexto da gestão educacional (âmbito macro) e como esta se constituiu na prática, no contexto da gestão escolar (âmbito meso) e seus impactos com os alunos e professores na sala de aula (âmbito micro).

A partir do exposto até este momento, delineamos como objetivo principal analisar a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar os impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional nestas instituições.

Como objetivos específicos, procuramos: identificar limites e possibilidades que as escolas enfrentaram para a implantação da proposta; compreender a ressignificação e as estratégias adotadas no contexto da prática na percepção dos gestores; verificar o comportamento de indicadores educacionais de fluxo - aprovação, reprovação, evasão - e de desempenho - ENEM ao longo da implantação.

1.1 Implicações da pesquisadora com a pesquisa

A grande oportunidade de retomar os estudos acadêmicos surgiu em 2011, quando passei a participar de um projeto de pesquisa denominado: Estudo sobre a Evasão do Ensino Médio e Superior no município de São Leopoldo - RS. Este foi um dos sete subprojetos que integraram o Observatório da Educação da UNISINOS- Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática - OE 44/2010. Entrei no subprojeto como professora-pesquisadora, bolsista da Educação Básica. A oportunidade de participar deste estudo, representando a escola onde trabalho, abriu a minha mente para novas aprendizagens e transformou a minha prática docente. Foi, a partir dessa atividade, que, incentivada pelos colegas do referido grupo, decidi cursar o mestrado em Educação na UNISINOS. Devido a essa participação, encantei-me com a pesquisa. Descobri que, através dela, podemos entender melhor a realidade em que vivemos. A pesquisa nos oportuniza um novo olhar sobre a experiência vivida e proporciona um protagonismo muito mais consciente. Sendo assim, ter concluído

esta dissertação de mestrado não foi apenas cumprir o requisito de elaboração de conclusão de curso, foi um aprendizado significativo que já está sendo aplicado à minha prática profissional. Estudar os textos, participar das aulas e atividades complementares que o curso nos ofereceu transformou o meu entendimento sobre as questões que dizem respeito à educação no nosso país e conseqüentemente sobre a minha realidade profissional. No final do curso de mestrado, sinto que estou compreendendo melhor a “floresta”.

Pesquisar as escolas, estar dentro delas perguntando a seus atores sobre a sua cotidianidade, investigando as suas especificidades é uma verdadeira intervenção na realidade e isto é o que me mobilizou na execução deste estudo.

A escola é o palco principal, onde o ensino e aprendizagem acontecem. Estudar essas instituições foi fundamental para entender o contexto educativo onde elas estão inseridas.

Sobre a sua importância no cenário educacional, Vieira (2004, p. 141) traz uma reflexão relevante:

A retomada da constatação de que a escola tem papel fundamental na formação da cidadania revela o caráter estratégico de uma gestão para o exercício desta função política e social. No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino aprendizagem para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa.

Portanto, observar, estudar e analisar o contexto da prática destas escolas é o foco principal deste estudo.

1.2 A produção acadêmica sobre a temática pesquisada

Para Luna (2002, p. 105), “uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência”. Baseados nesta premissa, realizamos os estudos de revisão de literatura para mapear o que já foi produzido sobre o tema Ensino Médio, a fim de verificar as contribuições, aproximações e/ou distanciamentos destes estudos com a nossa pesquisa.

Ao iniciar esta investigação, verificamos a existência de muitas produções para subsídio. A busca começou através do descritor “Politécnico”, junto ao banco

de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para verificar as teses e dissertações que abordavam o tema. Com este descritor, foi encontrada apenas uma dissertação. Em uma segunda tentativa, foram usados como descritores: “Políticas Educacionais e Ensino Médio” e feito o recorte de 2005 a 2014 na tentativa de ampliar as buscas. Com estes descritores, foram encontradas sete dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Outro espaço importante de busca foi no Scielo – Revista Brasileira de Estudos pedagógicos do INEP (RBEP), onde há, de 2010 a 2014, sete publicações importantes que abordam o tema Ensino Médio.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na revisão de literatura

Fonte	Número de itens encontrados
Capes	8 Dissertações
Capes	5 Teses
Scielo/RBEP	7 Artigos

Fonte: elaborado pela autora.

Essa revisão de literatura permitiu encontrar artigos e pesquisas relevantes sobre as temáticas: politécnico, políticas educacionais e ensino médio. Entre os artigos encontrados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), seguem destacados a seguir: Oliveira (2010); Neubauer (2011); Lima (2011a); Costa (2013); Lima (2013a); Fritsch; Vitelli; Rocha (2014) e Carmo et al. (2014).

O artigo de Oliveira (2010), apesar de tratar da realidade específica de Minas Gerais, trouxe subsídios importantes para este estudo, pois faz uma análise de documentos legais, bem como dados de pesquisa empírica realizada em dez escolas daquele estado que obtiveram bons indicadores de desempenho no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) em 2003. Os resultados podem contribuir com um olhar especial sobre o turno da noite.

Neubauer (2011) aproxima-se desse estudo ao tratar de análise das melhores práticas em escolas de Ensino Médio nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo. Registra os aspectos das atuais políticas públicas para o Ensino Médio e a percepção dos atores com elas envolvidos.

No artigo de Lima (2011a), o autor aborda, por meio de análise de indicadores oficiais de matrícula e escolarização, a necessidade de ampliação do Ensino Médio,

no período de 1990-2004, como resultante da democratização do acesso ao Ensino Fundamental. Ele constata que as políticas educacionais têm que dar conta desta grande demanda e universalizar a oferta até 2016, conforme dispõe a Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Costa (2013) também problematiza questões relacionadas à matrícula do Ensino Médio, através de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para discutir a composição das matrículas, dos indicadores educacionais e o trabalho docente nesta etapa da educação. Ambos trazem dados importantes e problematizam a universalização do acesso e a permanência dos alunos no Ensino Médio, originando a discussão da necessidade de criação e implantação de políticas públicas que possam alcançar as metas previstas.

Lima (2013a) faz contribuições interessantes e pertinentes para esta investigação, pois fez uma pesquisa utilizando dados de Censos da Educação Básica e estudou o fluxo de alunos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (2008-2009), verificando relações de associação entre a não promoção para o Ensino Médio, o pertencimento ao sexo masculino, a matrícula em escolas públicas, a residência no Norte ou Nordeste e a distorção idade-série.

Os estudos de Fritsch; Vitelli; Rocha⁵ (2014) aproximam-se desse, pois discutem os indicadores de qualidade da educação, enfatizando a defasagem idade-série no Ensino Médio em três escolas públicas do Rio Grande do Sul. Ele conclui que as políticas educacionais são insuficientes ou ineficazes principalmente por não considerarem as diferenças existentes entre as realidades de seus estudantes.

Carmo et al. (2014) apresenta um estudo sobre o Ensino Médio e Superior no país. Aborda o processo de formação na educação secundária e a capacitação deste alunado para o exame de seleção do Ensino Superior. Por meio de dados oficiais, são estudados os investimentos públicos em educação, compreendendo os principais mecanismos de acesso, considerando a legislação educacional vigente. São identificadas algumas ações fundamentais de valorização e melhoria do Ensino Médio e do Ensino Superior, como o investimento na capacitação docente, o incentivo ao discente e o fortalecimento do ensino público. Esse trabalho traz um

5 Estes estudos são resultados obtidos pelo grupo de pesquisa “Estudos sobre a Evasão no Ensino Médio e superior no Município de São Leopoldo/RS” do qual eu participei como professora bolsista da Educação Básica desde 2011.

estudo interessante e dados relevantes, mas enfatiza o acesso ao Ensino Universitário, o que não é o assunto desta pesquisa.

Outro suporte encontrado foram as dissertações do Banco de Dados da CAPES. Entre as mais relevantes para esta pesquisa, seguem destacadas Camini (2005); Rodrigues (2006); Luft (2006); Kovalski (2007); Silva (2008); Costa (2011); Bragança Junior (2011); Alves (2014).

Camini (2005) apresenta o processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002, onde procurou aprofundar o debate sobre o papel que o Estado deve assumir para desenvolver políticas com caráter de direito social num contexto neoliberal. Evidenciou a importância de perseguir a meta de universalização da educação enquanto uma política pública de responsabilidade do Estado como forma de ampliação dos direitos sociais.

Tratando do mesmo contexto histórico, Rodrigues (2006) discute e contextualiza os limites e avanços do processo de implantação do Programa Federal de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) no Rio Grande do Sul, na Gestão Olívio Dutra (1999 a 2002). Ele analisa as contradições internas, relativas às dinâmicas e definições da Secretaria de Educação, e externas, relacionadas com a reforma do Ensino Médio implantada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Esta dissertação possibilitará um diálogo com o referencial teórico de Gramsci.

Os dois estudos se aproximam um do outro, visto que pesquisaram e estudaram o mesmo contexto histórico educacional no nosso Estado, e desta pesquisa, pelo fato de tratarem sobre a implantação de uma política educacional no RS.

Luft (2006) apresenta um estudo sobre os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), procurando contextualizar este período de políticas neoliberais com o desencanto do magistério gaúcho no que se refere à luta por melhores condições de trabalho e salários. Segundo o autor, nesse período a escola passou a qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Embora o autor tenha como foco principal do estudo os professores públicos e seu papel no cenário educacional do Estado, é possível estabelecer um diálogo com a contextualização da situação educacional no período.

Kovalski (2007) faz uma análise sobre o Ensino Médio e o seu desenvolvimento na sociedade brasileira, desde a República Velha. Procura

demonstrar que o desenvolvimento do Ensino Médio se deu como condição necessária para a concretização da ideologia da classe dominante, motivada pela expectativa desenvolvimentista. Indica como consequência a fragmentação do Ensino Médio em educação geral e educação profissional. E finaliza afirmando que o Ensino Médio encontra-se em contradição com os interesses dos trabalhadores. A partir desse estudo, aponta para a necessidade de construção de uma nova identidade para esta etapa da educação. Esses resultados interessam sobremaneira já que esta falta de identidade do Ensino Médio apresenta-se, neste estudo, como uma das justificativas para o Politécnico.

Silva (2008) apresenta um estudo etnográfico, feito em duas escolas públicas do Rio Grande do Sul, sobre o alcance e a efetividade da participação estudantil na escola. Trouxe, como referencial teórico, François Dubet e, como ferramentas analíticas, as noções de experiência social e de lógicas de ação. Conclui afirmando que os modos de gestão da escola dependem da integração participativa (voluntária, mas não autônoma) dos atores presentes na escola. Já que abordar o protagonismo dos alunos quanto à implantação do Politécnico é um dos focos desta pesquisa, o autor traz dados de análise importantes.

Costa (2011) destaca os estudos estatísticos que demonstram um quadro preocupante em relação aos jovens que cursam o Ensino Médio no Brasil. Os percentuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2009 revelam a exclusão da escola de 50,9% de jovens entre 15 e 17 anos. Esta dissertação apresenta dados preocupantes em relação ao desempenho dos jovens que frequentam o Ensino Médio, pois os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 revelam a nota de 3,6 em uma escala de 0 a 10. O que é relevante neste estudo é a análise da legislação educacional neste período e de programas como o Ensino Médio Inovador. Também é interessante o estudo feito sobre as novas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o emprego de reformas curriculares no segmento final da Educação Básica.

A dissertação de Bragança Junior (2011) busca descrever e analisar o Estado de Minas Gerais quanto às políticas educacionais desenvolvidas durante as duas gestões do governo Aécio Neves. A pesquisa procura investigar especialmente a implantação da reforma do Ensino Médio. Faz uma análise de documentos oficiais e descreve a realidade empírica das escolas através de uma pesquisa qualitativa que ouviu os sujeitos atingidos pela reforma educacional, a partir da visita a três escolas

estaduais de Uberlândia (MG). Ele destaca a reforma curricular na perspectiva de atender às diretrizes curriculares implantadas no Ensino Médio brasileiro. Analisa, de forma subjetiva, as aproximações e disputas que se formaram em torno da implantação e as consequências para as escolas estudadas. Mesmo sendo um estudo sobre o Estado de Minas Gerais, é uma fonte muito importante de consulta, uma vez que também aborda uma reforma educacional e seus efeitos no chão da escola.

Alves (2014) aproxima-se do trabalho de Bragança Junior (2011) e deste ao abordar, em sua pesquisa, a implantação da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, proposta pela Secretaria de Educação (SEDUC), no período de 2011 a 2014. Procura evidenciar as implicações e contradições da reestruturação curricular no contexto da prática. Realizou um estudo de caso em uma escola estadual de Gravataí (RS). Utilizou como referencial a perspectiva histórico-crítica para a análise do contexto histórico deste nível de ensino, fazendo um diálogo com obras de Gramsci, Kuenzer, Saviani, Frigotto, Peroni, entre outros. Concluiu que a proposta apresenta limites e possibilidades para a construção de uma escola com qualidade social.

Durante a revisão de literatura, foram encontradas cinco teses no Banco de dados da CAPES que trazem importantes subsídios para esta pesquisa e que serão descritas a seguir. Entre as mais relevantes para subsidiar este estudo, destacamos: Amaral (2010); Klaus (2011); Brito (2011); Spenthor (2013) e Schlickmann (2013).

A primeira destacada é a tese de Amaral (2010), que apresenta um estudo sobre o sistema de gestão educacional utilizado durante o governo de Yeda Crusius (2007-2010), no Rio Grande do Sul. A pesquisa procurou caracterizar e contextualizar a política de gestão educacional da rede estadual de ensino e identificar os debates teóricos nacionais e internacionais referentes à gestão pública e à gestão da educação pública. A investigação foi desenvolvida com base em estudos documentais do método educacional do governo. Este estudo é interessante porque utiliza a análise do Ciclo de Políticas para acompanhar os diferentes movimentos do governo estadual. Há interesse na discussão de três pontos de tensão: as concepções de gestão pública, as concepções de gestão educacional e a constituição de uma agenda para a educação. A autora conclui que as políticas do governo Yeda fortaleceram a visão gerencial na educação, justificando e legitimando

a lógica de mercado como indutora de uma qualidade voltada para o sistema do capital.

Já Klaus (2011) faz uma investigação genealógica sobre a administração Educacional no Brasil, a partir de lentes teórico-metodológicas dos estudos Foucaultianos. Analisa o contexto da década de 1990, traz um estudo sobre a constituição da CEPAL e UNESCO e a sua inserção no contexto educacional brasileiro. Ele discute a importância da luta por uma mudança de ênfase da administração educacional para a gestão educacional. A pesquisa contribui para este estudo no que se refere ao aprofundamento dos conceitos de Administração Educacional e de Gestão Educacional.

Brito (2011) desenvolveu uma pesquisa onde estuda e questiona a identidade do Ensino Médio e analisa se o ensino propedêutico propicia a formação humana ou o mercado de trabalho. Utiliza como método a dialética materialista. Este estudo foi feito com trabalhadores do setor terciário que estudam ou estudaram em escolas públicas de Goiânia. Na avaliação dos pesquisados, a escola pública de Ensino Médio não possibilita a compreensão e o domínio dos fundamentos e princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Principalmente dos conhecimentos mais complexos que podem possibilitar maior autonomia ao trabalhador, tais como: compreensão e interpretação de representações gráficas complexas, melhores condições para avaliação e intervenção sobre a realidade de trabalho, aptidão para buscar e selecionar informações e construir novos conhecimentos, domínio e interação com as novas tecnologias e habilidades para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho. Brito (2011) conclui que, a partir da lei 11.741/2008, que separou o ensino profissional do propedêutico, foi impedida a possibilidade de implantar um modelo educacional com formação omnilateral, unitária e politécnica para a maior parte da classe trabalhadora. Este estudo diferencia-se do que está sendo proposto porque a intenção é ouvir os atores da escola sobre a implantação de uma política educacional, enquanto Brito (2011) ouviu trabalhadores do setor terciário. Apesar desta diferença no campo empírico, traz subsídio para esta intenção investigativa no que se refere ao campo teórico-metodológico.

Spenthor (2013) também investiga a identidade do Ensino Médio, abordando os tensionamentos entre educação geral e formação profissional na configuração dos currículos do Curso Técnico de Agropecuária de Nível Médio do IFRS – Campus

Sertão, entre 1963 e 2008. Essa tese avalia o conflito histórico que tem perpassado a educação profissional no Brasil: “Formar cabeças ou braços?”. Por tratar especificamente da educação profissional, distancia-se do enfoque aqui proposto: Ensino Médio propedêutico.

Schlickmann (2013), em sua tese, investiga a temática cultura juvenil e cultura escolar visando compreender quais os sentidos da experiência vivencial no Ensino Médio. Participaram da pesquisa jovens concluintes de três escolas de Caxias do Sul/RS, sendo duas públicas e uma particular. O autor procura compreender como a escola interage com as culturas juvenis no espaço escolar. Ele serviu-se da observação Textual Discursiva para analisar a escrita dos alunos pesquisados. Como referencial teórico, utilizou as contribuições sociológicas de Dubet. Concluiu que os jovens estão no Ensino Médio (EM) por obrigação ou em vistas de projetos para o futuro, seja para dar continuidade aos estudos ou inserir-se no mundo do trabalho. Esse estudo torna-se relevante para o presente trabalho no que diz respeito aos conceitos de cultura juvenil e cultura escolar, visto que o ator principal do espaço escolar que será investigado é o aluno.

Encontramos apenas uma dissertação que trata especificamente do E.M. Politécnico, a de Alves (2014). A referida pesquisa abordou a proposta do Politécnico ainda em implementação e o estudo foi feito em apenas uma escola. Como a presente pesquisa foi realizada em duas instituições e após três anos de implementação da proposta, creio que aumenta os subsídios para a compreensão de como se deu o contexto da prática nessas escolas. Com este trabalho, pretendemos ampliar as investigações que abordam o Ensino Médio e as reformas educacionais, de modo a contribuir com novos conhecimentos sobre estas temáticas.

Esta dissertação de mestrado é composta pelos seguintes capítulos:

-O Contexto Educacional Brasileiro e o Ensino Médio Politécnico: o capítulo apresenta um breve histórico da educação brasileira sob as lentes da legislação e políticas educacionais. No contexto de políticas públicas é destacado o Ensino Médio Politécnico no RS.

-Referencial Teórico: neste, são discutidos os conceitos de política educacional, escola e qualidade da educação.

-Caminhos Teórico-Metodológicos Trilhados: neste capítulo são apresentadas as escolas que integram o campo empírico da pesquisa e os caminhos trilhados durante a execução da mesma.

-Revelações do Campo Empírico: Compõem-se de duas partes: os números do ENEM e o acompanhamento dos ingressantes no Politécnico de 2012 a 2014 e a percepção dos gestores quanto a implantação e implementação da proposta.

-Considerações Finais: Apresenta uma síntese interpretativa da empiria da pesquisa.

2 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO (A FLORESTA)

Visando ampliar o conhecimento sobre o sistema educacional brasileiro e as políticas públicas que o compõem, apresentamos um estudo da legislação e suas imbricações com as políticas educacionais.

2.1 A educação brasileira sob as lentes da Legislação e Políticas Educacionais

A educação no Brasil teve início no período colonial com os jesuítas. Estes tiveram como meta uma educação humanista, baseada nos preceitos religiosos que visavam moldar o homem com valores defendidos pela fé católica. Mesmo com esse ideário filosófico humanista, as escolas da época destinavam-se principalmente à formação de religiosos e aos filhos da elite aristocrática da colônia. Neste período, o Estado português não se responsabilizou pela educação colonial, deixando a tarefa para os religiosos e para a iniciativa privada. Pode-se afirmar, portanto, que, desde o início, ficou delegada a outros a responsabilidade sobre a educação do povo brasileiro. Quanto a isso Moser (2008, p.99) afirma: “A educação, no período colonial, ocupou um lugar secundário no cotidiano da colônia e nos interesses político-administrativos da coroa portuguesa, pois a mesma não tinha interesse em formar na colônia uma massa pensante”.

A partir de 1889, com o advento da república, o Estado brasileiro passou a regulamentar a educação da nação, mas ainda, como no período anterior (colonial), as escolas eram responsabilidade de outros e o governo tinha apenas função normativa. O modelo de escola permanecia o mesmo dos tempos coloniais, ou seja, a escola destinava-se a uma pequena parcela da população, especialmente à elite do país. Segundo Cury (2002), os sistemas educativos, na maioria dos casos, foram desenvolvidos de cima para baixo.

No caso brasileiro, isso significou deixar de fora da escola segmentos populacionais importantes que, somente no final do século passado, tiveram seu acesso garantido à educação formal no nível básico.

Ancorado na noção de uma ética coletiva concorrente a uma ética religiosa, o Estado passou a defender a noção de uma educação comum, em que o mesmo atuasse como o organizador do discurso pedagógico para que o

sistema escolar pudesse formar os cidadãos republicanos e democráticos. (PUIGGRÓS, 2010, apud SOUZA e MARTINS, 2014, p. 168).

Na primeira década do século XX, a educação profissional tem início para atender aos filhos da classe operária que surgia com o advento da indústria.

Em 1909, por decreto do então presidente da República, Nilo Peçanha, foram criadas as primeiras 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, voltadas ao atendimento dos filhos das classes operárias ou, nas palavras do próprio instrumento de criação, aos “desvalidos da fortuna”. (GENTILI, 2013, p.99).

Somente nos anos 30, com a criação do Ministério da Educação⁶, a Reforma Francisco Campos⁷ (1931), que propunha um ensino voltado para a vida cotidiana, bem como o Manifesto dos Pioneiros, teve início no Brasil um projeto nacional de educação. Os Pioneiros⁸, liderados por Anísio Teixeira, sonharam e lutaram por uma escola pública laica, gratuita e para todos. Iniciou-se, nessa década, a luta pela universalização da escola pública brasileira. De lá para cá, tivemos avanços e recuos. A divisão da educação em propedêutica e profissional parecia inicialmente uma solução. A escola profissionalizante foi pensada para os filhos dos trabalhadores, que precisavam se especializar, pois, no início do século XX, a indústria exigia cada vez mais mão de obra qualificada. A escola propedêutica foi pensada para os filhos da elite que fariam o secundário especificamente para galgar a próxima etapa - Universidade. (KUENZER, 2001).

Sobre essa dualidade, Kuenzer (2001, p. 27) afirma:

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão

6 A história do MEC, começa em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. É possível perceber pelo nome, a Educação não era a única área tratada pelo ministério, que também desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. (FGV, [2016a?]).

7 As principais medidas tomadas por Francisco Campos na pasta da Educação e Saúde Pública datam de abril de 1931. Nessa ocasião foi assinado um decreto que afirmava ser preferível o sistema universitário ao das escolas superiores isoladas e que estabelecia, como exigência para a fundação de uma universidade, a existência de três unidades de ensino superior - as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Outra medida importante foi a reforma do ensino secundário. (FGV, [2016a?]).

8 O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. (FGV, [2016b?]).

entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

Na revisão de literatura, encontramos a dissertação de Kovalski (2007), que corrobora com esta ideia de dualidade do ensino no país. Afirma que a educação brasileira sempre privilegiou alunos das classes mais favorecidas economicamente e faz uma crítica contundente, quando diz que os alunos de baixa renda são excluídos, mesmo com uma legislação que dita o contrário. Argumenta que a escola não seleciona os mais aptos, mas sim aqueles que têm condições socioeconômicas mais favoráveis. Neste sentido, reforça:

Os excluídos do sistema educacional se configuram entre aqueles que não veem na educação um fator importante, pois intuitivamente já antevêm a impossibilidade de ascensão social através dessa via, esse legado é fruto do próprio sistema educacional e seu caráter excludente. (KOVASLSKY,2007 p.15).

Podemos ver que, ainda hoje, essa divisão é motivo de discussões sobre os novos caminhos da educação no Brasil, especialmente o ensino médio. Durante o século passado, a legislação educacional priorizou e endossou esse tipo de divisão.

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, a Lei 4024/61 que trouxe, como principais mudanças, a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico, além da criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais.

Na década de 70, podemos citar especialmente a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) como uma tentativa de romper com a dualidade: ensino profissionalizante/ensino propedêutico. Essa Lei encurtou a permanência do aluno na escola, fundindo o ensino primário com o ginasial, que antes poderiam somar até 10 anos⁹, para oito anos obrigatórios, com a denominação de 1º Grau, e o nível médio passou a chamar-se 2º Grau. Foi uma tentativa de estruturar um sistema educacional voltado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, através da criação de escolas e instituições voltadas para a formação de técnicos.

Na prática, esse ideal não se concretizou, pois, conforme afirma Nascimento e Collares (2005, p. 79):

⁹ Ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas. Ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). Lei n.º 4.024/61. (BRASIL, 1961).

A exigência legal imposta nas escolas de 2º grau, no sentido de profissionalizarem seus alunos aliada à falta crônica de recursos financeiros, materiais, de pessoal qualificado, de instalações e equipamentos fez com que uma situação fosse criada dando a entender, de modo que, aparente e formalmente, as escolas estariam cumprindo o que estava na Lei. Disso, resultou ênfase em ramos de atividade técnica de baixo custo, sem que se levassem em conta as necessidades do mercado de trabalho; surgindo assim um contingente enorme de habilitados sem perspectivas de emprego, que continuavam a aspirar ao Ensino Superior, no entanto considerados insuficientemente preparados, não adquiriram uma educação geral adequada. A preparação para o trabalho fez parte de uma proposta educacional que entendia ser necessário educar para a vida produtiva e responsável, para o exercício do trabalho, mediante o qual o educando contribuía para a manutenção de sua própria vida e sociedade, contudo sem dimensionar-se para uma ocupação específica. Eram conhecimentos e habilidades que favoreciam assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, ou seja, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho.

Na verdade, o 2º Grau não conseguia formar o trabalhador que o mercado demandava, bem como não preparou os alunos para uma formação geral. No final do século XX, passamos a viver uma nova era, a da informação e das tecnologias. Este novo tempo histórico trouxe transformações econômicas, políticas e sociais que demandavam um novo sujeito aprendente que, conforme enfatiza o relatório Delors¹⁰, soubesse usar os conhecimentos como ferramentas básicas para explorar e buscar novas atualizações, aprofundamentos, adaptando-se constantemente a um mundo em mudança. (DELORS, 2001, p.89).

Em 1996, foi sancionada a terceira LDB – Lei 9394/96, numa nova tentativa de reestruturar o sistema educacional brasileiro. Ela introduziu mudanças radicais na estrutura, organização e funcionamento da educação do país. Estas mudanças se iniciaram com novas denominações das etapas do sistema de ensino, que passaram a chamar-se Educação Básica (abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Ensino Superior. Sobre as finalidades do Ensino Médio, o artigo 35 tem a seguinte redação:

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

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento 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

10 Em 1993, a UNESCO convocou uma comissão internacional encarregada de refletir sobre a educação do século XXI. O resultado das discussões desse grupo, coordenado por Jacques Delors foi publicado no Brasil em 2001, com o título Educação – Um tesouro a descobrir.

- flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Nessa Lei, o ensino técnico ficou desvinculado do ensino médio. Para resolver divergências sobre a articulação entre o ensino médio geral e a educação profissional técnica, foi sancionada a Lei 11.741, em 2008, que estabelece o seguinte (BRASIL, 2008):

- Art. 36-B. A educação técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:
- I. Articulada com o ensino médio;
 - II. Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

A sociedade globalizada exige que o cidadão esteja preparado para as mudanças tecnológicas constantes e se adapte às necessidades do mercado. Por isso o sistema educacional brasileiro busca implementar uma legislação que dê conta de preparar este homem moderno. A escola assume um papel fundamental na educação e formação dos cidadãos. Portanto, a educação passou a ser um dos pilares da nossa sociedade.

Martins (2010, p. 75) corrobora com esta ideia:

Ao mesmo tempo em que é um meio de ascensão social, a educação contribui com o desenvolvimento tecnológico, prepara mão-de-obra especializada, influi na economia, no padrão de vida dos cidadãos, nos hábitos e nos costumes da população. Portanto a educação tem influência decisiva no sistema sob os aspectos social, econômico, político e cultural.

Em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que objetivavam uma organização do ensino voltada para as competências e habilidades dos estudantes. Este novo paradigma estava relacionado com as necessidades do mundo do trabalho, cada vez mais tecnológico e competitivo. Nesse ano, também foi publicado, no Brasil, com o título Educação – Um Tesouro a Descobrir, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors. Ele apresenta um novo conceito de educação através de quatro pilares básicos:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer – isto é, adquirir o instrumento de compreensão; aprender a fazer – para poder agir sobre o meio; aprender a viver juntos – a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser – via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 2010, p.89 - 90).

A partir destes quatro pilares, amplia-se a tarefa da escola, que precisa comprometer-se com a aprendizagem dos alunos nos diferentes saberes. Segundo o documento, estes pilares são as ferramentas necessárias para que o aprendiz se adapte constantemente a um mundo em mudança.

Em 2004, passa a ter vigência outro documento denominado Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este documento tem como foco uma nova organização curricular que prioriza a diversidade cultural dentro das escolas, prevê um novo enfoque sobre a avaliação, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, oferece estímulo à formação continuada dos docentes e gestores, dentre outros.

Essa série de legislações, em um espaço de tempo tão próximo, demonstra que o país ainda procura uma identidade para esta etapa educacional. A legislação preconiza a universalização do ensino de qualidade para todos mas, na prática, o país apresenta altos índices de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar.

Nesse sentido, Souza; Martins (2014, p. 42) afirma que:

Ainda hoje há uma forte tendência a entender que a solução dos problemas está na edição das leis, mas o que muda a realidade são as práticas sociais, a ação humana, que pode e deve ser regulada pela norma, em si mesma insuficiente para mudar a realidade.

Uma fração deste problema pode ser medida pelas avaliações de Larga Escala que colocam o Brasil nos últimos lugares do ranking mundial. Frente aos aspectos abordados, podemos afirmar que o Sistema Educacional brasileiro ainda não conseguiu concretizar o objetivo de proporcionar educação de qualidade para todos.

Sobre isso, Alarcão (2001, p. 18-19) afirma:

[...] a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade. Não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem

rasgos de futuro. Ainda fortemente marcada pela disciplinaridade, dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Influenciada pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento logico-matemático e a racionalidade, não potencializa o desenvolvimento global do ser pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam a esse paradigma.

Conforme já argumentamos, o Brasil vem implementando novas políticas para o Ensino Médio, entre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determinadas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e, em 2013, o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. São duas propostas importantes de reestruturação desta etapa da educação. A primeira fundamenta-se em mudanças curriculares e a segunda tem como princípio básico a formação dos professores que atendem o Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e servem para orientar as políticas públicas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das escolas públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. Essas Diretrizes, no artigo 4, reforçam as finalidades desta etapa da educação, também contidas na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Estes elementos estão presentes também na proposta do Ensino Médio Politécnico elaborada pela SEDUC, que, além do artigo da LDB, cita a resolução nº 4/2010 que afirma o seguinte, no artigo 26:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2010).

Essa proposta do governo, assim como as diretrizes curriculares nacionais trazem o trabalho como princípio educativo. Há um entendimento de que estudo, trabalho e organização da produção estão interligados, como podemos nos certificar no parágrafo abaixo:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua

sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

O trabalho também é destacado e conceituado como um importante integrante do currículo do Ensino Médio na resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, no seguinte artigo:

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. (BRASIL, 2012, p.2).

No que tange ao currículo, também os dois documentos são convergentes, pois a proposta do governo também afirma a importância em atualizar, nos currículos, a teoria com a prática. Esta falta de articulação entre teoria e prática é o nó górdio desta etapa educativa e tanto a proposta do Politécnico quanto a resolução CNE/CEB 2/2012 trazem esse aspecto como fundamental.

A relação entre teoria e prática é, genericamente, uma imposição da vida em sociedade. Não há intervenção humana na realidade com vistas a transformá-la sem uma prévia organização planejada com método e intencionalidade. Isso pressupõe uma íntima aproximação do pensamento e da ação, para resultar em transformação. A relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

A Resolução CNE/CEB 2/2012 propõe o seguinte sobre a organização curricular do Ensino Médio:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não deve 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. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.2).

A resolução ainda aborda a importância da organização desse currículo em quatro áreas de conhecimento:

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. (BRASIL, 2012, p. 20).

A proposta da SEDUC também traz essa organização em quatro áreas de conhecimento, que, até então, não era praticada nas escolas do estado do RS. Destaca ainda a importância da interdisciplinaridade na articulação entre essas áreas. Portanto, podemos observar que o governo do RS, ao construir a proposta do Politécnico, utilizou, como documento norteador, a resolução já citada.

Na perspectiva de garantir a interdisciplinaridade, a distribuição da carga horária da formação geral (base comum nacional), na proporção que lhe cabe em cada ano do curso, contemplará equitativamente os componentes curriculares das áreas do conhecimento.

1-Linguagens e suas Tecnologias;

2-Matemática e suas Tecnologias;

3-Ciências Humanas e suas Tecnologias;

4-Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

A semelhança em tantos elementos nos dois documentos reforça a necessidade real de atualização e reformulação do Ensino Médio gaúcho e brasileiro. Em ambos, há um clamor por uma mudança de paradigma nesta etapa, mudança esta que produza uma educação adequada às necessidades da juventude atual, que vá além da formação profissional, que se torne fundamental para a construção da cidadania e deste modo possa oferecer aos jovens, novas perspectivas e uma maior autonomia cultural e intelectual. Sendo assim, a proposta do Politécnico é inovadora, pois traz um diferencial na construção de um currículo adequado a contemporaneidade com um destaque especial a pesquisa na escola.

Formar estudantes que dominem e utilizem a prática da pesquisa é, de fato, uma contribuição para a construção da autonomia intelectual e para a ampliação do conhecimento destes jovens. A importância da pesquisa como princípio pedagógico

consta no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como podemos ver na citação abaixo:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. (BRASIL, 2012, p.22).

Pesquisar passa a ser uma ferramenta que o aluno utiliza para desenvolver o conhecimento e desta forma, torna-se protagonista da sua própria história atuando pessoalmente na busca de saberes para a sua formação intelectual e profissional. Freire corrobora com esta ideia defendendo uma educação permanente, em que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação e não pode ser o objeto dela. (Freire, 1985, p.28). Este é um dos conceitos fundantes da educação contemporânea e a pesquisa está presente com um destaque especial na proposta do EMP como podemos constatar no documento norteador:

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.

Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Para garantir uma unidade nas mudanças necessárias ao desenvolvimento de um Ensino Médio de acordo com as características do alunado do século XXI, o Governo Federal, em 2013, instituiu o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio. Esta nova política pública, proposta pelo MEC, tem a intenção de aprimorar a formação dos professores, especialmente os que trabalham nesta etapa educativa, bem como elevar o padrão da educação pública brasileira. O terceiro artigo do documento traz os objetivos desta política:

Art. 3º - As ações do Pacto têm por objetivos:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;

II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e

III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino

Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013).

Segundo o MEC, 495.697 professores cadastrados no Censo do Ensino Médio no Brasil receberam tablets e treinamento para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, os professores tiveram que disponibilizar pelo menos três horas semanais para a formação continuada. O diferencial desta política pública é que os professores receberam uma bolsa mensal para participar destas formações. Estas foram desenvolvidas em um curso que teve a duração de dez meses. O eixo temático organizador dos estudos foi: “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. O curso foi organizado em duas etapas. Sobre estas e os conteúdos a ser desenvolvidos, o documento orientador traz o seguinte:

A primeira etapa compreenderá os seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular. A segunda etapa compreenderá o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática. Nessa etapa, devem-se contemplar, ainda, a análise e a reescrita coletiva do projeto político-pedagógico da escola e uma reflexão específica sobre a diversidade no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os educandos. (BRASIL, 2014, p.5).

A implementação do Pacto ocorreu em 2014, no RS e, segundo os gestores entrevistados, contribuiu para melhorar o entendimento e a prática da proposta do EMP. Podemos constatar que o espaço de estudos criado oportunizou discussões sobre a educação e o planejamento de ações, conteúdos e projetos para aperfeiçoar o ensino/aprendizagem nas escolas.

Dessa forma, fica a pergunta: Como seria se a proposta do EMP fosse implementada ao mesmo tempo que o Pacto, com todo espaço para estudos e discussões? Ficou claro, nas entrevistas, que os professores e gestores precisavam de uma formação específica para estudar, discutir, compreender e implementar a

proposta do EMP e que o Pacto oportunizou o espaço, mesmo que tardiamente. Neste aspecto concluímos que os gestores poderiam ter organizado nas escolas, mais oportunidades de estudo e reflexões acerca da proposta do governo desde o primeiro ano da sua implementação.

2.2 O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul

No ano de 2012, o Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Educação (SEDUC), decidiu reestruturar o ensino médio implantando uma nova proposta educacional chamada Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, em todas as escolas. Trata-se de uma política que, desde a sua apresentação, está em debate.

Frente a esses questionamentos, configurou-se, como temática de investigação, a Política do Ensino Médio Politécnico no RS, tendo como objeto a sua implantação em duas escolas estaduais de São Leopoldo. A demanda desta pesquisa está ligada ao contexto nacional e local que conforme já apresentado, atualmente tem o ensino médio em discussão e revisão. Também pelo já abordado na seção anterior de que muitos estudiosos e educadores têm afirmado que esta etapa da educação básica está sem identidade.

Segundo Kuenzer (2001, p. 51),

As escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim como não construíram sua identidade em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens.

Sobre a construção de uma identidade para o Ensino Médio, a Resolução nº 03/1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina, no artigo 7º, que os sistemas de ensino e as escolas busquem, através da articulação com a comunidade, construir identidade própria de modo a atender, da melhor forma possível, as condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem. (BRASIL, 1998).

O governo do RS, compartilhando com este posicionamento, criou uma proposta própria para o Ensino Médio, justificando, para esta ação, os altos índices de evasão, de defasagem idade-série, de reprovação e o grande número de jovens

que ainda estão fora da escola. Na proposta, argumenta também as defasagens que a escola de nível médio apresenta nos aspectos pedagógico, tecnológico e em relação ao mundo do trabalho:

Agravando este panorama, constata-se que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Essa conjunção de fatores apresenta uma realidade que exige, urgentemente, novas formas de organização do Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

Para este estudo, foi essencial conhecer sobre o processo de implantação e a proposta da SEDUC que foi divulgada no último trimestre de 2011. Consta, na introdução do documento citado, que a ideia de reestruturação foi construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o RS, no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Também se destaca, em relação às prioridades do planejamento da administração do Estado do Rio Grande do Sul,

O Plano de Governo 2011-2014, no que tange à política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento como qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e à permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino médio e Educação profissional. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

A justificativa do governo encontra-se na necessidade de uma proposta educacional para o século XXI que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental e que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade e qualidade cidadã. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

De fato, desde a década de 1990, muitos estudiosos da educação têm falado e escrito sobre a necessidade de construção de uma nova identidade para o Ensino Médio, dentre eles, destacamos Freitas (2010) e Kuenzer (2001). O mundo de hoje tornou-se cada vez mais científico, digital e globalizado e a escola continua funcionando como se não existissem esses avanços. Este atraso temporal da escola deixa os estudantes desanimados já que não conseguem ver sentido no que ela oferece. Portanto, a reestruturação do Ensino Médio se destaca, no cenário do RS e

nacional, como uma necessidade premente, haja vista que o governo federal lançou, em 2013, uma nova política educacional: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹¹.

O plano da SEDUC descreve as dificuldades que enfrenta esta etapa da educação e define mudanças nos aspectos que indicam basicamente a constituição de uma concepção de politecnia, construída na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho, enquanto princípio educativo.

Afirma que:

Uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas, acima de tudo, por apresentar um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Para reforçar essa posição, traz a seguinte orientação do Conselho Nacional de educação:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2010).

O plano destaca o trabalho como princípio educativo justificando essa necessidade pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Ressalta que “é pelo trabalho que o ser humano assegura a sua sobrevivência e que este também é responsável pela formação humana e da sociedade”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13). Sendo assim, tomar o trabalho como princípio educativo significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. Assegura ainda que, para conseguir implantar esta ideia, a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. Com isso, destaca a politecnia como

11 Reformulação do Ensino Médio que foi regulamentado pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

princípio organizador da proposta de Ensino Médio. Traz uma citação de Saviani (1989, p. 14) para reforçar essa ideia: “A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

No documento destacam-se seis princípios orientadores:

- a) Relação parte totalidade: O movimento de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como um processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados da realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada;
- b) Reconhecimento de saberes: A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo o seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e a cultura;
- c) Teoria-Prática: O diálogo permanente entre a teoria e a prática se constitui como fundamento da transformação da realidade, desde que consciente da sua condição sócio-histórica e, conseqüentemente, de suas determinações sociais;
- d) Interdisciplinaridade: O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade;
- e) Avaliação Emancipatória: Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática de avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados à qualidade na produção industrial;
- f) Pesquisa: A pesquisa é um processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, P. 17-20).

Quanto à organização curricular, o Ensino Médio Politécnico foi proposto que seja desenvolvido em três anos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Grade curricular: Politécnico

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750 h	500 h	250 h	1500 h
Parte Diversificada	250 h	500 h	750 h	1500 h
TOTAL	1000 h	1000 h	1000 h	3000 h

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado da proposta.

O currículo totaliza 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% da parte diversificada. No segundo ano, 50%

para cada formação. E, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. No decorrer da implantação, esta distribuição não se efetivou. Atualmente a distribuição da carga horária para o segundo e terceiros anos é a mesma proposta para o primeiro ano.

O plano visa articular os dois blocos do currículo (núcleo comum/parte diversificada) por meio de projetos construídos nos Seminários Integrados. Esta disciplina constitui-se em espaço planejado, integrado por professores e alunos e compõe a parte diversificada, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.

Quanto à formação geral, a proposta apresenta:

Entende-se por formação geral (núcleo comum) um trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho. (SAVIANI, 1989, apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Quanto à parte diversificada, no documento consta:

Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica- politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. (SAVIANI, 1989, apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

O texto reafirma a importância do Seminário Integrado, onde professores e alunos desenvolverão projetos que dialoguem com as áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e com os temas transversais ou eixos temáticos.¹² Segundo o documento, para a eficiência desse trabalho, o exercício da coordenação se dará de forma rotativa, para oportunizar que todos os professores se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular.

12 Os temas transversais ou eixos temáticos são: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas de Produção. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.24).

A avaliação proposta chama-se Emancipatória e deve ser construída a partir das quatro áreas de conhecimento compondo com a autoavaliação do aluno. Esta tem a seguinte formulação, conforme consta no regimento outorgado:

- Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente, conforme a opção da escola, e ao final do ano letivo.
- Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) — expressa a construção de conceitos para a resolução parcial para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito.
- Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) - expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. Quando for a expressão do resultado final do aluno, deve ser considerada a Avaliação entre Períodos Letivos. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.14)

Para analisarmos como ocorreu a implementação dessa proposta, ou seja, o contexto da prática, optamos por focar na gestão escolar que é um dos eixos fundantes da organização e desenvolvimento das práticas educacionais.

Considerando a origem etimológica do termo gestão, Cury (2002, p. 165) afirmou que a gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. A riqueza dessa noção, para ele, se faz ainda mais significativa ao se traduzir em movimento histórico e exigir novas relações de poder entre governantes e governados. Ele afirma que esse novo conceito de gestão está relacionado à conjuntura política que o Brasil começou a trilhar após o período da ditadura militar, quando teve início a redemocratização do país no início dos anos 80.

Ainda sobre o conceito de gestão, Freitas (2009) ressalta o seguinte:

Na literatura educacional recente, o termo gestão aparece com um significado restrito, geralmente empregado para designar o processo pelo

qual se viabiliza determinada política educacional. Mas, também, tem sido usado para designar um processo mais amplo, que abrange a própria política educacional em suas diversas fases constitutivas (formação de agenda, formulação, implementação, implantação, monitoramento, avaliação). (FREITAS, 2009, p. 504).

Falando em gestão, não se pode deixar fora dessa análise, a gestão democrática. Desde a Constituição de 1988, o princípio de gestão democrática já está regulamentado no país. Essa discussão iniciou nas décadas anteriores quando a construção da democracia se constituía após a ditadura militar, que durou praticamente duas décadas. Os novos tempos exigiam a democracia plena e a participação dos cidadãos nos destinos do país e isso passava pela participação destes, na gestão das escolas públicas. Quanto a isso, Silva Junior (2002) pondera:

A qualificação da gestão como democrática e participativa tem se revelado um jogo conceitual intencional, cujo desdobramento sobrepõe estes adjetivos ao qualificativo público. Para ele isso favorece a crescente prevalência da lógica do mercado educacional sobre a do direito à educação. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 505).

O autor nos auxilia a refletir sobre a real intenção de uma gestão democrática em um contexto histórico onde o papel do Estado está se modificando e o público e o privado estão imbricados. Sobre democracia na educação argumenta:

A consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade, princípios esses que foram acolhidos no art. 206 da Constituição. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 312).

Portanto, a partir deste período, a gestão escolar passou a ter uma nova intencionalidade, mas que, mesmo regulamentada, não garante, na prática cotidiana, sua efetivação que depende da ação dos gestores, tanto no âmbito macro, que neste texto refere-se à Administração Estadual, como em âmbito micro, referindo-se à ação do gestor escolar. Todavia a Proposta do Ensino Médio Politécnico apresentou-se de forma nem tão democrática a partir da realização da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio, na qual a metodologia empregada ocorreu por meio da apresentação do plano e não pela análise, discussão e avaliação do mesmo. A Conferência teve início em setembro de 2011 e foi concluída em janeiro

de 2012. Composta de várias etapas, foram convidados a participar os representantes dos segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis). Esse processo de construção da proposta, assim descrito, não revelou princípios democráticos que envolvessem discussão, autonomia, efetiva participação, trabalho coletivo e autoria desses atores educacionais. O chamamento dos representantes da comunidade escolar mostrou-se como um elemento de endosso da proposta e não de discussão e contribuição.

Enfim, a análise da implantação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico evidencia o quanto os gestores ainda precisam compreender o real conceito de Gestão Democrática para poderem, de fato, construir uma caminhada que dê significado às práticas e assim possam consolidar as políticas educacionais. Sobre esta consolidação, Ball (2007) traz uma reflexão interessante, pois ele compara a trajetória das políticas com a de um foguete:

[...] decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (BALL, 2007, 307).

Algumas políticas permanecem após os quatro anos de exercício do partido que venceu as eleições, outras são abandonadas ou esquecidas.

Como este estudo, propomos analisar a implementação dessa proposta de 2012 a 2014, mas só o tempo nos dirá se essa ideia veio para ficar, ou se será mais uma daquelas que são esquecidas ou abandonadas cada vez que há troca de governo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor compreender e responder as questões deste trabalho, estão relacionados a seguir os conceitos de política educacional, escola e qualidade da educação, trazendo as contribuições de autores renomados nos estudos sobre educação, que passaram a compor o referencial teórico desta pesquisa. Entre estes autores estão: Arroyo (2010); Gentili (2009); Carvalho (2009); Goergen (2010); Freitas (2010); Silva (2002); Afonso (2010); Canosa (2010); Alarcão (2001); Dourado e Oliveira (2009); Ozga (2000); Ball; Mainardes (2011) e Lima (2011b).

3.1 Política educacional

Ao definir o que se entende por “política”, Ozga (2000), em seu livro, *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestações*, reforça a ideia de que não há uma única e irrefutável definição de “política”. Há aqueles que a entendem como as ações de um governo que visam à consecução de determinados objetivos. A autora afirma que, na sua opinião, política é mais abrangente, “como um processo mais do que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação”. (OZGA, 2000, p.20).

No caminho da conceitualização de políticas, Ball; Mainardes (2011) afirma que a visão que prevalece, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. Mas o autor tem uma visão diferente sobre este tema:

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser criativas. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. (BALL, 2011, p.45).

Corroboramos com Ozga (2000) quando argumenta que, no estudo de políticas educacionais, se não mostrarmos o papel da parte detalhada no macro

contexto, estaremos ocupados, mas cegos. E, para evitar esta “cegueira”, abordaremos a seguir um delineamento das políticas educacionais no Brasil destacando o contexto neoliberal da atualidade e o imbricamento deste com as instituições escolares.

A partir da vivência profissional, bem como através das leituras, observamos que as instituições escolares vêm sofrendo pressões externas e internas nas últimas décadas, no sentido de construírem práticas mais eficazes para o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. As pressões internacionais que chegam através do Banco Mundial e as nacionais, pelas propostas de educação para todos, educação inclusiva e tantas outras que visam à melhoria do ensino público, tencionam as relações na escola. Para analisar e entender melhor esta realidade educacional, alguns autores são citados.

No contexto neoliberal em que vivemos, a educação está tornando-se mercadoria e o Estado brasileiro vem redefinindo o seu papel quanto à educação. Segundo Afonso (2010), estamos vivenciando um momento histórico onde debate-se a interface do que é público e do que é privado. Para ele, o Estado está tendo dificuldades para gerir as demandas sociais. Para contrabalançar o déficit público, o Estado inclui outros atores no processo de manutenção e gestão da educação brasileira chamando a sociedade civil para participar como parceira, mediadora, protagonista em processos de articulação. Sobre esta realidade, ele afirma:

Num contexto político e econômico predominantemente neoliberal, emergiu uma nova centralidade da sociedade civil e, ao mesmo tempo, passaram a coexistir concepções, representações e novas expectativas em torno do seu papel, muitas vezes em profunda divergência com essa ideologia. (AFONSO, 2010, p. 1141).

Desse modo, a forma como a sociedade concebe a educação vem mudando. Estamos assistindo à introdução de lógicas de mercado e valores de mercado no interior do sistema público estatal. Isto ocorre quando os serviços privados passam a ser contratados pelas escolas públicas. Um exemplo disso são as cantinas ou bares escolares privados que vencem licitações e se organizam dentro das escolas para atender o aluno - cliente. Podemos constatar que essa lógica também afeta as famílias que passam a escolher a escola onde vão matricular seus filhos, segundo seu entendimento do que é importante ou não para a educação destas gerações. Algumas elegem a proposta pedagógica, outras, o projeto educativo religioso ou

leigo, e outras ainda elegem as que tiveram melhores notas nas avaliações externas e exames nacionais. A esse respeito, Afonso argumenta o seguinte: “Talvez por isso a valorização da liberdade de escolha educacional seja um dos aspectos mais consensuais no desenvolvimento dos fenômenos de mercado e de quase-mercado em educação”. (AFONSO, 2010, p. 1146).

Canosa (2010, p. 1157) enfatiza: “[...] quando aumenta a pressão social para a escolha educacional, também são privilegiadas certas formas de avaliação (como os testes estandardizados e os exames nacionais) e a divulgação pública dos resultados escolares (como rankings) ”.

Carvalho (2009) corrobora com essa ideia dizendo que o estado brasileiro está sendo reformulado e a nova tendência da gestão educacional é a administração pública gerencial. Segundo ela, desde a década de 90, as reformas educacionais estão caminhando nesse sentido. O Estado deixa de ser investidor e mantenedor transferindo estas funções para a iniciativa privada. Sendo assim, há uma ressignificação do papel do Estado como regulador e facilitador da iniciativa privada. Ela afirma que, no modelo gerencial,

A participação cidadã é entendida como um indicador dos gastos que serão desnecessários, dos programas governamentais que deverão ser cortados e dos que revelam eficiência, dos que devem ser substituídos ou receber incentivos financeiros como recompensa pelos resultados ou pela maior produtividade. (CARVALHO, 2009, p. 1153).

Portanto, a escola deve ser liberta do Estado e funcionar como uma empresa. A administração escolar tem um peso importante nesse processo. Prega-se a autonomia da escola e a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino. Neste contexto, o gestor tem papel central: é ele que coordena as ações, estimula o trabalho em equipe, resolve os problemas de forma autônoma, influencia, motiva e partilha responsabilidades com o grupo. Dada a importância do papel da gestão escolar para o desenvolvimento educacional, foram entrevistados os gestores das instituições pesquisadas para saber como eles participaram da implantação da proposta do Politécnico.

Assim, sobre a autonomia de gestão nas escolas, Carvalho (2009, p. 1157) alerta:

Observa-se também que, ao mesmo tempo em que as políticas educativas descentralizam os sistemas de ensino e estabelecem bases para a

autonomia da gestão das instituições escolares, o Estado regulamenta, avalia e monitora as unidades escolares e mantém centralizadas as decisões relevantes.

Ela ainda ressalta que está ocorrendo uma despersonalização do poder do Estado. Que este aumenta a responsabilização das escolas distanciando-as dos governos centrais. É um modelo “descentralizador e autonomizador” onde predomina a mercantilização dos serviços sociais, em especial a educação. Reforça esta ideia afirmando que até o conceito de cidadania se modifica. Nessa ideia de mercado, a cidadania passa a ser uma categoria predominantemente econômica, onde há liberdade de escolha, competição e iniciativa individual. E, nessa lógica gerencialista, a escola passa a ser uma empresa e, como tal, os serviços devem primar pela eficiência e satisfação do cidadão/cliente/ consumidor. (CARVALHO, 2009).

Silva (2002, p. 71) afirma que

A partir de 1963, o Banco mundial assumiu como prioridade o financiamento da parte dos projetos do setor educacional. Esta ação resultou de um diagnóstico feito para que os países pobres sanassem as contas públicas. Resultou deste estudo que esses países têm deficiência na qualidade educacional, ineficácia dos sistemas educacionais, crescentes taxas de evasão e reprovação, desequilíbrios entre necessidades educacionais e laborais.

Quanto ao Brasil, ela diz que, a partir de 1980, o Banco Mundial tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação. (SILVA, 2002, p. 71).

Neste processo, a educação passa a ser vista como indústria e o país passa a incentivar o sistema S (SENAI, SESI, SESC, SENAC e outros), a abrir espaços para a entrada de indústrias de equipamentos técnicos de informática, para a educação à distância e a terceirização de serviços públicos, como funcionários de escola e merenda privatizada.

Juntamente com isso,

O Brasil passa a priorizar a ampliação do ciclo escolar, tencionar escolas e professores para o aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, discurso de investimento na capacitação dos docentes, criação de um sistema de avaliação por desempenho e os custos da educação transferidos para os pais e comunidade. (SILVA, 2002, p. 18).

Portanto, para baratear a educação, estimula-se a entrada do setor privado no sistema educacional.

Refletindo com a autora, podemos observar que, na proposta do Ensino Politécnico, o governo do RS lança mão de um hibridismo entre ensino propedêutico e profissional ao aliar a sua proposta pedagógica com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi criado, pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Dessa forma, os alunos têm, à disposição, bolsas de estudos no SENAI e SENAC para realizarem o curso técnico, quando a escola em que estudam não oferecer formação profissional.

Sendo assim, surgem questionamentos: Qual a identidade proposta para a escola básica? A escola está construindo uma nova identidade? Quais os rumos para educação? A educação deve ser formadora ou humanizadora? Formar competência para o mercado de trabalho ou formar para a cidadania? São questões agora sem respostas, pois a educação, no Brasil, ainda procura caminhos que priorizem a qualidade na formação dos alunos, ora focando no sucesso escolar, através do crescimento dos índices de aprovação monitorado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ora cobrando dos gestores e professores a excelência no desenvolvimento integral do alunado. Segundo Miguel Arroyo (2010), em seu artigo “Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local”, perdemos a dimensão mais permanente dos fenômenos educativos na sociedade e pensamos/confundimos educação com treinamento para demandas especiais. (ARROYO, 2010, p. 17). Ele também questiona qual a concepção de ser humano que está por trás de uma linha tão mercantil em um contexto que prioriza uma educação para o mercado de trabalho. Para as escolas, ficam grandes indagações de difíceis respostas: Como preparar esse aluno? Para o trabalho? Ou para a humanização? Educar para o futuro ou para o presente? Essas dúvidas permeiam o universo escolar o tempo todo. Os grupos gestores são responsabilizados e obrigados a alcançar resultados e, para isso, as escolas são monitoradas através das avaliações de larga escala como a Prova Brasil (IDEB), o ENEM, o Sistema de Avaliação Educacional do RS (SAERS). Sobre essa responsabilização, Freitas (2010, p. 383) alerta sobre a questão da meritocracia:

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem. Esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2010, p. 383).

Há anos, discute-se que, no Brasil, o Ensino Médio precisa ser reformulado, pois se encontra atrasado em relação às novas necessidades da sociedade atual. Se todas essas questões estão presentes no sistema de ensino que está sendo desenvolvido há muito tempo no país, certamente elas tornam-se mais instigantes e profundas no momento em que o governo do RS implanta uma proposta própria para o Ensino Médio. Essa proposta apresenta a seguinte justificativa para criar uma nova identidade para o Ensino Médio:

Uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania. (FREITAS, 2010, p. 4).

Além dessa nova identidade, o governo propõe a ampliação do direito à educação, proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Brasileira e LDB. Nesse sentido, Gentili (2009) nos traz o conceito de exclusão includente no artigo: O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina.

O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir dessa multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis. (GENTILI, 2009, p. 1061).

Para ele, três dinâmicas interferem no direito à educação: pobreza, desigualdade estrutural e desprezo pelos direitos humanos. Essas geraram um “apartheid” educacional com escolas desiguais. No processo de universalização da

educação, a grande dificuldade se encontra nas desigualdades sociais que conseqüentemente geram desigualdades educacionais.

Dessa forma, a escola universaliza-se, mas o faz em condições de extrema pobreza para aqueles setores que agora sim conseguiram ingressar nela, multiplicando as desigualdades e polarizando ainda mais as oportunidades educacionais dos 10% mais ricos em relação aos 40% mais pobres. (GENTILI, 2009, p. 1067).

Arroyo (2010) concorda com esse posicionamento quando afirma que

as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir desigualdades. Entretanto, ao centrarem nas desigualdades intraescolares, as políticas e suas análises se empobrecem. Mas se enriquecem na medida em que avançam na compreensão dos processos históricos de produção – reprodução das desigualdades sociais. (ARROYO, 2010, p. 1381).

Para ele, na formulação, gestão e análise da relação entre políticas educacionais e desigualdades, entram em jogo as formas de pensar os coletivos feitos desiguais e as formas de pensar o Estado. “Predominam análises onde o Estado é o centro. A sociedade e, especificamente, os coletivos feitos desiguais aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado”. (ARROYO, 2010, p. 1386). Ele conclui dizendo que a mudança para acabar com a exclusão não se faz só pela escola, pois é preciso repensar a sociedade que atualmente é modelo reprodutor de desigualdades.

Reforçando essa ideia, Goergen (2010) afirma que, “mesmo hoje, quando está à disposição uma infinidade de processos educativos, a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania”. (GOERGEN, 2010, p. 732). Ele alerta que a escola, apesar de inúmeras deficiências, limites e problemas, ainda é o principal recurso de formação dos indivíduos, é onde se aprende a viver em sociedade. Dada a importância da escola para a formação cidadã, torna-se necessário repensar a educação formal “na perspectiva da realidade complexa, plural, fluente, globalizada e multicultural, tanto em termos de procedimentos pedagógicos quanto de conteúdos e de formação cidadã”. (GOERGEN, 2010, p. 734).

O Estado do Rio Grande do Sul afirma, em sua proposta, o seguinte sobre as desigualdades que ocorrem no campo educacional:

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura. Na perspectiva da correção das distorções historicamente dadas e responsáveis pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades define o caráter político da educação. Esta atitude significa colocar a práxis pedagógica no espaço mais permanente da sociedade: no espaço das lutas sociais pela emancipação do ser humano. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Portanto, nessa proposta, há uma intenção de corrigir as desigualdades a fim de construirmos uma educação cidadã a partir de uma nova prática pedagógica. Essa intenção está colocada no início do texto e propõe um novo papel para o Ensino Médio:

O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Na sequência, Gentili (2009, p. 1074) contribui com o seguinte:

Enquanto a declaração de 1948 reafirmava a dimensão pública da educação e o seu poder capaz de instituir uma nova sociedade baseada nos princípios do reconhecimento, da igualdade e da justiça social, o economicismo educacional ia impregnando e contaminando os discursos de sociedades e governos, para os quais o sentido da educação se afirma nas vantagens econômicas que esta pode produzir.

Para ele, a luta por uma educação para todos deve ser mais ampla. Deve perseguir um modelo de sociedade com justiça social e igualdade educacional, pois uma depende da outra para se realizar.

Colaborando com esta ideia,

A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica. (AZANHA, 1987, p. 41 apud BOTO, 2005, p. 788).

Assim, para os autores e para o governo do Estado do RS, há um consenso sobre a necessidade de mudança na escola pública, especialmente no Ensino Médio. A conjuntura atual exige uma alteração de paradigma educacional. A

proposta do governo do RS dará conta dessa necessidade? Para responder esta questão e tantas outras, foi importante investigar como os atores da escola receberam a proposta de reforma do governo e que ações e reações produziram no seu interior para colocá-la em prática.

3.2 Escola

A obra de Alarcão (2001)¹³, intitulada a Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, trouxe grandes contribuições a este trabalho. A escolha dessa obra deve-se à relevância da mesma no estudo sobre a escola, suas características e organização, visto a importância do aprofundamento dos estudos sobre a adoção do Ensino Médio Politécnico nas instituições escolares, objetos desta pesquisa.

A autora inicia o texto argumentando que estamos vivendo um momento de mudança de paradigmas na educação. Afirma que o mundo contemporâneo globalizado, onde a informação está acessível a um maior número de pessoas, exige um modelo diferente de escola.

Desenvolvem-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação. A era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação sem que, contudo, possa se deixar de reconhecer o perigo do que já se chama a literacia informática e de antever as suas temíveis consequências de exclusão social. (ALARCÃO, 2001, p. 9).

Segundo ela, a escola precisa ter um significado novo para essa geração. Precisa chamar a atenção das crianças e jovens. A escola tem que chamar e acolher a todos e despertar o gosto pela aprendizagem.

Grande parte do seu tempo é passado na escola. Esta constitui um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. E mesmo que por força das tecnologias, a aprendizagem desprenda-se da necessidade de espaços coletivos e tempos simultâneos, ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, às vezes globalmente interconectadas. (ALARCÃO, 2001, p. 10).

13 Licenciada em Filologia Germânica, iniciou a sua atividade no ensino secundário em 1967 como professora eventual, tendo posteriormente realizado o estágio pedagógico no Liceu Normal D. João III, Coimbra, onde veio a desempenhar as funções de orientadora pedagógica nos estágios de formação inicial de professores.

A autora argumenta que o modelo de escola que temos hoje já está ultrapassado e que é necessário pensarmos uma nova escola. Este novo modelo ela batiza de Escola Reflexiva.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nesta escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Para ela, a escola deve privilegiar as dimensões pessoal, profissional e social.

Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem, contudo, perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos. (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Para a autora, o que a escola precisa é de uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento próprio e dos outros.

A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania. [...] A escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade. Não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem rasgos de futuro. Ainda fortemente marcada pela disciplinaridade, dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Influenciada pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento logico-matemático e a racionalidade, não potencializa o desenvolvimento global do ser pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam a esse paradigma. (ALARCÃO, 2001, p. 18-19).

Esse argumento da autora vem ao encontro à proposta do governo do Estado do Rio Grande do Sul, do Ensino Médio Politécnico. Segundo a proposta, o Ensino

Médio se encontra sem uma identidade e desatualizado em relação às mudanças ocorridas na contemporaneidade.

Alarcão (2001) afirma que a educação tem como principal objetivo o exercício da cidadania.

Nela (escola) se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. (ALARCÃO, 2001, p. 22).

Da escola em desenvolvimento e aprendizagem à epistemologia da vida na escola:

Considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola. Será um conhecimento gerado na interação com a natureza e os problemas da escola que, a partir do que for específico de cada uma, poderá, de forma iluminativa ou comparativa, assumir por transferibilidade um caráter de tendência global. (ALARCÃO, 2001, p. 24).

É desenvolvimento ecológico de uma escola em aprendizagem. “Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia”. (ALARCÃO, 2001, p. 25).

A escola tem que pôr na prática seu projeto, que foi construído por todos os atores da comunidade escolar. À construção de uma escola diferente, que acolha e encante os alunos, Alarcão dá o nome de “escola reflexiva”. Sobre esta escola ela traz o seguinte conceito:

Tenho designado como escola reflexiva uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. [...]. É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. (ALARCÃO, 2001, p. 26).

O mundo moderno globalizado exige novos modelos de organização, novos paradigmas organizacionais. Santiago (2001) destaca a importância dos recursos humanos nas organizações,

As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se entendermos a qualificação e a autonomia dos seus profissionais, a sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade. (SANTIAGO, 2001, p. 38).

No livro *A Escola Reflexiva*, Brzezinski (2001), o capítulo intitulado: *Fundamentos Sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora* traz algumas aproximações que contribuem para a argumentação da necessidade de um novo modelo de escola, partindo do princípio de uma nova organização das instituições. Esse duplo papel da instituição escolar vem sendo tratado, em estudos recentes, à luz do conceito de cultura organizacional da escola, que admite existir, no contexto escolar, uma interação entre duas culturas: uma interna e outra externa.

Brzezinski (2001, p. 67) esclarece que

As organizações escolares, ainda que estejam integradas em um contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.

Seguindo essa ideia, Lima (2011) afirma que a escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa.

Brzezinski (2001) faz uma crítica à escola tradicional, que deixa a desejar para a classe trabalhadora e afirma que esta também pode ser agente de transformação da realidade. Para ela, a escola deve formar o novo homem.

Esse homem é aquele que reúne, em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, o domínio de diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstrato, de tomar decisões e de saber trabalhar em equipe. (BRZEZINSKI, 2001, p. 74).

Tal formação permitirá favorecer ocupação no mercado de trabalho neste mundo globalizado. Transformar a escola não é tarefa fácil e rápida, exige vontade de reconstruir e coragem para fazer rupturas. Não é simples romper a ordem estabelecida. Para as autoras, os atores reflexivos (professores e gestores) devem acreditar nessa possibilidade. Para isso, todos os envolvidos no contexto escolar devem acreditar e lutar pela construção de uma nova escola que possa encantar a

todos que convivem nesta instituição. Freire (1985) corrobora com essa ideia e destaca a importância da gestão democrática nesse processo:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. (FREIRE, 1985, p.35).

3.3 Qualidade da Educação

Relembrando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar seus impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional nestas instituições, torna-se necessário conceituar qualidade da educação. Este termo é polissêmico e, segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 3),

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que esta categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

Para os autores, os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dadas as novas demandas e exigências sociais decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso. Portanto, podemos afirmar que o conceito de qualidade não é rígido e evidente, estará de acordo com o desenvolvimento histórico de cada país, região ou instituição que se queira analisar. Ressaltam ainda, a complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extraescolares e intraescolares.

Toda essa complexidade para conceituar qualidade na educação evidencia a necessidade de destacar como documentos e autores renomados na área da educação definem este tema. O documento base da CONAE, no eixo IV, trata sobre este assunto e apresenta-se sob o seguinte título: Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e

aprendizagem, conceitualizando educação de qualidade com projeto social. Afirma o seguinte:

250. A qualidade da educação almejada deve ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar a construção de uma política nacional. A educação deve ser compreendida como espaço múltiplo em que diferentes atores, ambientes e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos. A educação é intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas, podendo contribuir para sua manutenção, como para sua transformação. (BRASIL, 2014, p.52).

O contexto histórico, o tempo e o espaço estão articulados na composição desse conceito. Sobre isso, o documento traz o seguinte argumento:

251. Quanto à qualidade, é um conceito complexo, que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade, sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade. (BRASIL, 2014, p.52).

O documento destaca ainda que as relações do indivíduo com a sociedade e a emancipação desse determinam o perfil da escola e a qualidade que se almeja alcançar. Nesse aspecto, consta:

253. A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (BRASIL, 2014, p.52).

Outro aspecto que o documento apresenta como importante para promover e viabilizar a qualidade na educação são os processos avaliativos. O texto afirma:

268. Outro aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade é a avaliação, não apenas da aprendizagem, mas também dos fatores que a viabilizam, tais como: políticas, programas, ações, de modo que a avaliação da educação esteja embasada por uma concepção de

avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade. É preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional. (BRASIL, 2014, p.53).

Esse documento traz importantes reflexões sobre o conceito de qualidade na educação e corrobora com as afirmações de Dourado e Oliveira (2009) quando assegura que o mesmo está ligado ao projeto de sociedade a que cada realidade histórica se propõe. Destaca ainda a importância da avaliação para a promoção e garantia da aplicação da referida qualidade.

Para elucidar ainda mais este conceito, temos as concepções de alguns organismos internacionais. Segundo Dourado e Oliveira (2009), a concepção de qualidade do Banco Mundial é a seguinte:

A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade. O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p.11).

Portanto, o Banco Mundial prioriza, para a qualidade na educação, a criação de um sistema nacional de avaliação da aprendizagem, bem como investimentos em recursos humanos e materiais.

Por sua vez, para o autor, a concepção da Cepal sobre qualidade

Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, ao abordarem a questão da qualidade da educação enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo. Nessa perspectiva, aponta que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como a indicação de

padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.10).

Semelhante ao que afirma o Banco Mundial, a CEPAL também destaca a avaliação como um instrumento importante para medir a qualidade e faz referência a importância dos insumos e processos que permitam desenvolver a aprendizagem do aluno otimizando o rendimento escolar.

A Unesco afirma que a questão da qualidade é um fenômeno complexo e multifacetário que deve ser compreendido por meio de diversas perspectivas, a partir de quatro dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira.

Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais sejam, pedagógica, cultural, social e financeira. Para a Unesco, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Do ponto de vista social, a Unesco sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS; 2007 p.10).

Sobre esse conceito, em sua tese, Soligo (2013) evidencia atualmente a importância da avaliação para estabelecer e mensurar a qualidade da educação. Segundo ele,

as reformas que se deram em toda a América Latina e no Brasil, especialmente na década de 1990, objetivaram retirar o Estado do seu papel de provedor do Bem-Estar Social e transferir esta responsabilidade para o mercado, para o setor privado para que este garantisse a eficiência almejada. (SOLIGO, 2013, p.79).

Sendo assim, os direitos sociais foram transformados em mercadoria e a cidadania e o direito à democracia em capacidade de consumo. Ele reforça que, na administração da educação, foi adotada a lógica de gerenciamento das empresas. A qualidade das escolas passou a ser medida por processos de avaliação de desempenho dos alunos. Destaca que as críticas a esse processo estão ligadas ao fato de não levar em conta as diferenças sociais e econômicas da sociedade brasileira. E reforça:

Essa compreensão destaca a ideia da qualidade da educação pelo resultado. Daí a necessidade do ranking entre as escolas, de políticas de

financiamento, pautadas na qualidade de alunos por escola e na racionalização dos recursos, de investimento na formação de “bons” gestores educacionais, etc. (SOLIGO, 2013, p.80).

Para esse autor, as avaliações externas, também chamadas de avaliação em larga escala¹⁴, compõe um campo profícuo para estudos e debates, envolvendo concepções diferentes de qualidade. Esse debate em relação à qualidade aponta para duas direções. Uma delas é a crítica ao modelo de avaliação, baseado na aferição de resultados de proficiência. Outra tendência é buscar perceber, nas avaliações em larga escala, elementos que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação. (SOLIGO, 2013).

A ideia de Soligo (2013) é corroborada neste estudo, onde foram utilizados, além de dados da pesquisa qualitativa, dados de avaliações em larga escala a fim de ter mais subsídio para discutir as contribuições da proposta do Ensino Médio Politécnico na melhoria da qualidade educacional das escolas estudadas. O objetivo foi verificar o comportamento de indicadores educacionais de fluxo – aprovação, reprovação, evasão – e de desempenho, tendo como elemento principal os dados do ENEM, analisando os resultados conferidos aos concluintes do Ensino Médio de 2012 a 2014, na instituição pesquisada.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do referencial teórico trazendo os principais temas e autores trabalhados nesta construção.

14 As avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola. Também são chamadas avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual; ou ainda a várias redes de ensino, como é o caso da Prova Brasil. Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que for considerado relevante para a etapa de ensino avaliada, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (BATISTA; RIBEIRO, 2013).

Quadro 3 - Quadro síntese do referencial teórico

Categorias teóricas	Principais ideias	Autores/documentos
Política Educacional	Breve histórico da educação brasileira e a influência dos organismos internacionais nesta trajetória. Legislação.	Afonso (2010); Arroyo (2010); Canosa (2010); Carvalho (2009); Goergen (2010); Silva (2002); Ozga (2000); Ball e Mainardes (2011); Rodrigues (2006); Camini (2005); Luft (2006); Kovalski (2007); Oliveira (2010); Bragança Junior (2011); Alves (2014); Spenthor (2013); LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Conferência Nacional de Educação (CONAE), Planos Nacionais e Estaduais de Educação, Ensino Médio Inovador, Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio.
Escola	Concepções de escola com destaque: Escola Reflexiva.	Alarcão (2001); Costa (2011); Neubauer (2011); Fritsch; Vitelli; Rocha (2014); Lima (2011b); Kuenzer (2001); Amaral (2010); Werle (2010).
Conceito de qualidade na educação	Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade; Como os organismos internacionais conceituam qualidade na educação.	Dourado e Oliveira (2009); Soligo (2013); CONAE LDB 9394/96.

Fonte: elaborado pela autora.

4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS

Esta pesquisa compõe-se por uma abordagem qualitativa que objetiva a contextualização, compreensão, análise e interpretação da realidade observada, com o intuito de responder aos objetivos propostos, também utiliza elementos quantitativos, pois “os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”. (POPE & MAYS, 1995, p.42 apud PEREIRA, 2012, p. 68).

A partir da década de 1980, a abordagem qualitativa tornou-se popular entre os pesquisadores da área da educação. Segundo Brandão (2003), aos poucos, as pesquisas qualitativas estão comprovando a mesma eficiência e rigor metodológico das pesquisas quantitativas.

Um dos grandes ganhos daquilo a que damos o nome de pesquisa qualitativa reside no fato de que através dessa abordagem da busca de conhecimentos confiáveis sobre o mistério da pessoa humana, da sociedade em que ela vive, da cultura que ela tece e em que se enreda para viver e conviver, nós recuperamos a confiança em nós mesmos. (BRANDÃO, 2003, p.184).

Os estudos qualitativos se justificam pela necessidade de aprofundar e analisar a realidade da escola e conhecê-la melhor através da fala de seus atores (gestores, alunos, professores e funcionários).

Os dados quantitativos também foram utilizados porque realizamos levantamentos sobre aprovação, repetência, evasão e resultados do ENEM, de 2010 a 2014. Esses permitiram gerar pontos para reflexões e constatações acerca da eficácia da nova proposta para a melhoria da qualidade educacional das instituições pesquisadas.

André (2012) afirma que o estudo de caso aparece, há muitos anos, nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou melhor, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula. Portanto, optou-se por essa metodologia devido à sua eficácia para o tipo de pesquisa em questão.

Sobre a eficácia do estudo de caso, Yin (2001) afirma:

O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001, p.21).

Ele assegura que o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Compara o estudo de caso com as pesquisas históricas e reafirma as vantagens do pesquisador que escolher utilizar essa metodologia:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepôr, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2001, p.27).

Com todas essas considerações do autor, a decisão de usar o estudo de caso como metodologia para nortear a pesquisa foi acertada, pois ajudou a entender e estudar os objetos deste trabalho. Visto que foi investigada a implantação da proposta do Ensino Médio em duas escolas estaduais, essa ferramenta mostrou-se eficiente para o desenvolvimento do estudo.

4.1 “O Locus” (as árvores)

A primeira escola escolhida para ser estudada foi a Escola Estadual de Ensino Médio POLISINOS, situada na cidade de São Leopoldo/RS. Os motivos que me levaram à escolha desta instituição estão ligados à minha trajetória discente e docente. Fui aluna de 1976 a 1979, onde fiz o ensino fundamental, antigo primeiro grau. No ensino médio, optei por cursar o magistério na Escola São José, em São Leopoldo. Posteriormente decidi fazer o curso de História na UNISINOS. No final do curso, precisei fazer o estágio docente e procurei a minha antiga escola, na qual fui bem recebida pela diretora e pela professora da disciplina de História (que havia

sido minha professora quando estudei lá). Fiz o estágio na “casa” responsável por boa parte da minha formação. Em 1993, tive a felicidade de iniciar um trabalho nesta instituição como professora concursada. E, desde então, a minha caminhada docente tem sido ali.

A formação da escola teve início em 1955 quando foi fundado o Grupo Escolar Santa Catarina, situado na Rua D. Pedro I, 420, no Bairro Rio Branco, em São Leopoldo, que atendia da Pré-escola à 4ª série.

Em 1972, foi construída, ao lado da Santa Catarina, a Escola Polivalente de São Leopoldo, para atender da 5ª a 8ª série do então chamado Primeiro Grau. O prédio seguia um padrão comum a todas as escolas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que priorizava uma educação voltada para o trabalho e a profissionalização do educando. Para isso, eram oferecidas Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e Técnicas Agrícolas. Em 11 de maio de 1979, o Governo do Estado promulgou o decreto de reorganização e denominação da escola, que passou a chamar-se Escola Estadual POLISINOS – 5ª a 8ª série.

Em 26 de março de 1987, a Secretaria de Educação criou, sob decreto, a Escola Estadual de 2º Grau no Bairro Rio Branco, que passou a funcionar à noite, no prédio da Escola POLISINOS. Em 1994, iniciou o 2º Grau diurno, à tarde, em salas disponibilizadas pela Escola Santa Catarina.

Em fevereiro de 1995, o governador Antônio Britto unificou as três escolas com a denominação: Escola Estadual de 1º e 2º Graus no Bairro Rio Branco. Finalmente, em 1999, no dia 1º de julho, a Escola passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Médio POLISINOS.

Atualmente a instituição atende cerca de 1300 alunos, oriundos de diversos bairros de São Leopoldo, frequentando do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos até o terceiro ano do ensino médio. São quatorze turmas de Ensino Fundamental e vinte e três de Ensino Médio, contando com setenta professores e quatorze funcionários.

O prédio está localizado em uma área de quatro hectares. Possui um bosque, um campo de futebol e duas quadras (sem cobertura) para jogos de vôlei e futsal. Conta com vinte e três salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, um auditório e três salas para projeção. Tem ainda uma biblioteca bem organizada e um refeitório amplo.

A filosofia da Escola é: “Oportunizar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, visando à formação crítica e a independência intelectual, tornando-o participativo da sociedade, compreendendo o mundo e o lugar que nele ocupa, objetivando o seu crescimento bio-psico-social como pessoa solidária na busca da melhoria da qualidade de vida. ” O lema: ‘Educar para a vida’ complementa a proposta de ensino-aprendizagem da instituição. (SÃO LEOPOLDO, 2011).

A segunda escola escolhida, para compor a empiria deste trabalho, foi a Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. O motivo principal da escolha foi a participação dessa escola no Subprojeto Estudos Sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior, no Município de São Leopoldo/RS e atender somente o Ensino Médio. Está localizada na Avenida Tomás Edison, 2148, Bairro Scharlau, São Leopoldo-RS. Foi fundada em 1964 e atualmente atende nos turnos manhã, tarde e noite somente o Ensino Médio Politécnico. A matrícula atual é de aproximadamente 600 alunos, divididos em 19 turmas. Os alunos são oriundos, quase exclusivamente, de escolas públicas municipais e estaduais de diversos bairros e realidades distintas no que se refere a poder aquisitivo, aspectos culturais e cognitivos. Conta atualmente com um corpo docente de trinta e quatro professores e nove funcionários.

Como filosofia, a escola busca a formação integral do aluno, despertando-o para a cidadania consciente e responsável pela sociedade e meio em que vive, de maneira crítica e justa, caracterizando-o como ser plural em suas competências e habilidades, que pensa, que é político, que busca soluções próprias, apto a mudanças como agente transformador dentro da coletividade. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO OLINDO FLORES DA SILVA, 2014).

O quadro a seguir mostra dados relevantes para que o leitor vislumbre o campo da pesquisa.

Quadro 4 - Campo Empírico

Nome das escolas	Localização	Etapas que atende	Nº de alunos	Nº de Turmas	Nº de professores	Nº de funcionários
E.E.E.M. POLISINOS	Rua D Pedro I, Nº 462, Bairro Rio Branco, São Leopoldo/RS	Ens. Fundamental e Médio	Aprox. 1300	14 Fund. 23 EM	70	14
E.E.E.M. Olindo Flores da Silva	Avenida Tomás Edison, 2148, Bairro Scharlau, São Leopoldo/RS	Ens. Médio	Aprox. 600	19 EM	34	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste quadro, podemos ver que o campo empírico desta pesquisa é formado por duas escolas estaduais com características bem distintas. A primeira atende toda a educação Básica, tendo matriculados em torno de 1300 alunos, divididos em 37 turmas, as quais são atendidas por 70 professores e 14 funcionários. A segunda atende apenas ao ensino médio e por isso tem um número bem menor de alunos, em torno de 600, que são divididos em 19 turmas, atendidas por 34 professores e 9 funcionários.

As escolas foram escolhidas para compor o campo empírico deste trabalho pois ainda integram o grupo de pesquisa “Evasão no Ensino Médio e Superior em São Leopoldo/RS”,

O meu contato com as escolas POLISINOS e Olindo teve início muito antes de planejarmos cursar o mestrado em educação e de realizarmos esta pesquisa. A Escola POLISINOS, conforme já detalhei no capítulo 1, é o meu local de trabalho atualmente e foi meu espaço de formação quando cursei o ensino fundamental. Por pertencer, há tanto tempo, a essa comunidade, decidi que era importante fazer uma investigação acadêmica envolvendo o contexto da prática da instituição e assim testar se o que conhecíamos pelo senso comum era ratificado por um estudo científico.

A E.E.E.M. Olindo Flores da Silva foi selecionada para ser o segundo objeto de investigação por atender especificamente o Ensino Médio Politécnico. O fato de esta participar do subprojeto desde 2011 possibilitou um conhecimento maior da história e de algumas práticas da instituição. Isso facilitou a aceitação dos gestores em permitir a nossa entrada para a realização deste estudo.

4.2 Coleta e análise dos dados

Para realização desta pesquisa, foram coletados dados através dos seguintes instrumentos:

a) Documentos: legais regulatórios, entre eles, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 e o Regimento referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual - 2012.

b) Entrevistas: semiestruturada e aberta, realizada mediante um roteiro de questões previamente elaboradas com os gestores das escolas;

c) Observação: de forma controlada e sistemática permitindo entender melhor o contexto da prática nas escolas.

Inicialmente planejamos entrevistar todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, professores, pais e funcionários. Após a banca de qualificação, ficou claro que o tempo curto do mestrado não permitiria uma imersão tão profunda nas escolas. Então, optei por ouvir apenas os gestores das instituições e, para isso, elaboramos uma entrevista semiestruturada com dez questões (Apêndice A) com a finalidade de nortear a investigação. Para essa etapa, foram selecionados quatro gestores de cada instituição: o diretor, dois vice-diretores e o supervisor da POLISINOS, e o diretor e os três vices da Olindo.

Sobre a entrevista semiestruturada, Triviños (2008) afirma o seguinte:

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2008, p.146).

Em estudos de cunho qualitativo, a entrevista é uma das ferramentas básicas para a coleta de dados, sendo que o objetivo principal é obter informações do

entrevistado que possibilitem uma análise da realidade em que o mesmo está inserido. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista tem vantagens sobre outras técnicas de coleta de dados, visto que permite ao pesquisador captar rapidamente a informação desejada. Afirmam que isso é possível com a seleção de qualquer informante e sobre os mais variados temas

O quadro a seguir apresenta os entrevistados que serão identificados como: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8. Esta identificação está organizada conforme a ordem em que os gestores foram entrevistados identificando as escolas em que trabalham como A e B para possibilitar, na análise, o cruzamento dos dados em relação ao contexto a que pertencem.

Quadro 5 - Integrantes da pesquisa

Entrevistado	Escola	Tempo de trabalho na escola	Perfil do entrevistado
G1	A	22 anos	Mulher, faixa dos 40 anos, formação em Educação Física, vice-diretora da escola, 40 horas, manhã e noite
G2	A	5 anos	Mulher, faixa dos 50 anos, formação em Letras/Português, vice-diretora da escola, 40 horas, manhã e tarde
G3	A	21 anos	Mulher, faixa dos 50 anos, formação em Biologia, vice-diretora da escola, 40 horas, manhã e tarde
G4	A	22 anos	Homem, faixa dos 50 anos, formação em Educação Física, com pós-graduação em Administração Escolar, diretor da escola, 40 horas, manhã, tarde e noite
G5	B	21 anos	Mulher, faixa dos 40 anos, formação em Matemática, diretora da escola, 40 horas, manhã, tarde e noite
G6	B	10 anos	Mulher, faixa dos 50 anos, formação Artes, pós-graduação em Gestão Escolar, supervisora da escola, 40 horas, manhã, tarde e noite
G7	B	6 anos	Homem, faixa dos 50 anos, formação em Matemática, vice-diretor da escola, 40 horas, manhã e noite
G8	B	7 anos	Mulher, faixa dos 50 anos, formação em Biologia, pós-graduação em Gestão Escolar, vice-diretora da escola, 40 horas, manhã e tarde

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o quadro acima, podemos constatar uma das diferenças nas escolas quanto ao tempo de trabalho dos gestores. Na escola A, três dos gestores trabalham há mais de duas décadas na instituição, enquanto, na escola B, três deles trabalham há uma década ou menos. Um aspecto semelhante é que, nas duas, a

maioria dos gestores é do gênero feminino e, em ambas, tem apenas um integrante do gênero masculino. Além disso, todos os entrevistados trabalham 40 horas semanais.

Iniciei o trabalho de entrevistas na segunda semana do mês de agosto de 2015. Pretendia ter iniciado antes, mas as escolas estaduais estavam participando de um processo de greve e isto dificultou o acesso à Escola A, que estava cem por cento parada e, portanto, fechada, e a Escola B, que estava parcialmente parada.

Foram diversas tentativas de contato até podermos agendar as entrevistas, visto que, após o final da greve, os gestores estavam bem ocupados com a retomada integral das atividades escolares. As entrevistas tiveram a duração entre 22 minutos (a mais curta) e 47 minutos (a mais longa) e transcritas por mim.

Ao iniciar a entrevista (Apêndice A), perguntei a todos se permitiam que a mesma fosse gravada e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para que fosse lido, entendido e assinado por cada um dos participantes. Aos diretores das escolas, apresentei, além desse, a Carta de Anuência para a Autorização de Pesquisa (Apêndice C), onde pedimos permissão para realizar as entrevistas e para ter acesso aos indicadores educacionais de fluxo das escolas, bem como a autorização para que o nome destas constem nesta dissertação e futuras publicações da mesma. Essas autorizações auxiliaram no processo de entrevistas, pois nelas constam detalhes sobre a pesquisa, como: título, objetivos e o compromisso ético de sigilo das informações coletadas.

Na escola POLISINOS, foi mais fácil o agendamento das entrevistas e o trabalho em si, pois, por ser meu local de trabalho, conhecia a rotina dos gestores. Na escola Olindo, tive mais dificuldades para o agendamento e, por isso, precisei ir à escola muitas vezes. Estas visitas reiteradas foram muito proveitosas, pois assim tive oportunidade de conhecer melhor a rotina da escola, observar como transitam os alunos, professores e funcionários na instituição e verificar como se relacionam. Isso só foi possível porque fui muito bem recebida na escola pelos gestores, professores e funcionários.

A análise dos dados foi trabalhosa. Após fazer a transcrição das entrevistas, o resultado foram 72 laudas. Iniciei a análise lendo reiteradas vezes esse material. Em um segundo momento, agrupei as respostas por questões e fiz cópia em papel para melhor manusear. Isto não se mostrou muito eficiente, pois me prendeu às perguntas que realizei e muitas falas ficaram fora dessa classificação, já que a

opção pela entrevista semiestruturada com questões abertas não coube nesta rigidez. A utilidade desse processo é que, ao realizá-lo, pude me apropriar um pouco mais do material coletado. Para dar continuidade ao trabalho e abrir novos caminhos, reli o livro da Bardin (1977), *Análise de conteúdo*. Essa releitura juntamente com as recomendações da minha orientadora me possibilitou aprofundar a análise e o trabalho finalmente fluiu. Como resultado desses procedimentos, emergiram as seguintes categorias: Fluxo escolar, Formação de Professores, Infraestrutura, Comunicação e Currículo.

Um dos nossos objetivos, já anunciado anteriormente, é verificar o comportamento de indicadores educacionais de fluxo - aprovação, reprovação, evasão – e desempenho – ENEM ao longo da implantação da proposta do Politécnico nas escolas estudadas. Essa investigação não tem como objetivo utilizar os dados para comparar as escolas, mas utilizá-los como mais um suporte para entender a realidade estudada.

Desta forma, Fritsch; Vitelli (2015) reforçam a nossa ideia:

É possível, então, pensar em um indicador como um medidor que pode revelar resultados sobre um determinado objeto de estudo. Ao mesmo tempo, expõem-se esses resultados tendo como uma de suas finalidades avaliar determinadas ações para a melhoria do que está sendo investigado. (FRITSCH; VITELLI, 2015, p.67).

O estudo destes autores faz parte dos resultados do trabalho do grupo de pesquisa sobre Evasão do qual eu participo desde 2011, conforme já explicito no capítulo I, e encontra-se no livro produzido pelo subprojeto denominado: *Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar* (2015).

5 REVELAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO

Para compor a empiria da pesquisa, conforme já apontamos no capítulo anterior, utilizamos as entrevistas dos gestores, os números do ENEM e os dados do estudo do ingressante no E.M. Politécnico, que compõem o banco de dados do subprojeto Estudos Sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no Município de São Leopoldo/RS. Esses instrumentos foram fundamentais para o conhecimento das realidades estudadas. Iniciamos apresentando o que intitulamos: O que nos dizem os números e na sequência o que nos dizem os gestores.

5.1 O que nos dizem os números

Iniciamos o garimpo consultando os seguintes bancos de dados: das escolas, do INEP e do Subprojeto Evasão, do qual as duas escolas pesquisadas participam. Começamos a pesquisa pelos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio ENEM de ambas as escolas.

O ENEM, foi criado em 1998 pelo MEC, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos que estão no final da educação básica. Nesse exame, os alunos são avaliados em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e redação.

Os resultados encontrados para a E.E.E.M. POLISINOS, de 2010 a 2014, conforme o quadro 6, foram os seguintes:

Quadro 6 - Desempenho ENEM E.E.E.M. POLISINOS

ENEM POLISINOS	Ciências humanas e suas tecnologias	Ciências da natureza e suas tecnologias	Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Matemática e suas tecnologias	Redação	Participantes
2010	582	517	547	541	578	70% 72 alunos
2011	499	493	544	538	565	70% 75 alunos
2012	543	499	508	551	522	67% 86 alunos
2013	522	484	506	525	517	73% 90 alunos
2014	567	502	527	492	525	72% 126 alunos

Fonte: Dados INEP/adaptados pela autora.

A participação dos alunos na prova do ENEM dessa escola ficou em torno dos 70% na maioria dos anos pesquisados, com exceção de 2012, ano do início da proposta, onde a participação baixou para 67%.

Em Ciências Humanas e suas tecnologias, podemos observar que o índice mais alto (582) ocorreu em 2010, antes da proposta do E.M. Politécnico e o mais baixo (499) em 2011, também anterior à proposta. Mas, em 2014, este índice elevou-se consideravelmente de 522, no ano anterior, para 567. Com este resultado positivo duas perguntas nos ocorrem: No terceiro ano da proposta, a instituição estava assimilando a mesma com maior segurança? Este componente curricular passou a ter um estudo mais intensivo? Só os números não foram suficientes para responder a estes questionamentos.

Em Ciências da Natureza e suas tecnologias, a nota maior é de 2010 (517), nos três anos seguintes, baixa para menos de 500, só subindo novamente para este patamar em 2014 (502).

Linguagens, Códigos e suas tecnologias estiveram com índices acima de 500 nos cinco anos pesquisados. Pelo quadro, podemos ver que as médias mais altas estão em 2010 (547) e 2011(544).

Matemática e suas tecnologias têm, em 2010 a nota maior (541) e, em 2014, a nota menor (492). Foi o componente que teve uma queda maior no último ano.

Redação teve melhores notas em 2010 e 2011 (578 e 565 respectivamente), baixou nos dois anos seguintes (522 e 517), recuperando-se razoavelmente em 2014 (525).

Analisando por ano, podemos verificar que todos os índices de 2010 foram mais altos que em 2014. A figura 1 nos reforça essas observações.

Figura 1 - Distribuição da amostra por desempenho dos alunos participantes do ENEM de 2010 a 2014 - escola POLISINOS



Fonte: Dados do INEP organizados pela autora.

Observando esta figura, podemos constatar que a área da Matemática foi a que teve um maior declínio nas notas. As ciências humanas foi a que teve uma queda maior, mas a que, em 2014, obteve uma nota de clara recuperação e crescimento.

Os resultados encontrados para a E.E.E.M. Olindo Flores da Silva de 2010 a 2014, conforme o quadro 7, foram os seguintes:

Quadro 7 -Desempenho ENEM da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva

ENEM Olindo Flores	Ciências humanas e suas tecnologias	Ciências da natureza e suas tecnologias	Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Matemática e suas tecnologias	Redação	Participantes
2010	550	485	518	526	578	34% 44 alunos
2011	465	469	513	527	545	43% 56 alunos
2012	497	459	478	536	486	40% 50 alunos
2013	Sem Resultado	Sem Resultado	Sem Resultado	Sem Resultado	Sem Resultado	Menos de 50% de alunos
2014	Sem Resultado	Sem Resultado	Sem Resultado	Sem Resultado	Sem Resultado	Menos de 50% de alunos

Fonte: Dados do Inep adaptados pela autora.

A participação dos alunos ficou abaixo de 50% nos cinco anos pesquisados. Conseguimos consultar somente os resultados de 2010, 2011 e 2012. Isso porque, a partir de 2013, o INEP não divulgou as notas das escolas com participação abaixo deste percentual. O diretor da escola nos disse que tentou saber as notas da instituição, mas tiveram como justificativa da SEDUC a nova regra do INEP. A não divulgação dos dados de 2013 e 2014 nos fazem falta para uma análise mais consistente da caminhada da escola por esse indicador. Mas podemos perceber que o número de alunos participantes ficou entre 30 e 40% nos três primeiros anos pesquisados, demonstrando que a escola nunca conseguiu chegar a 50% de participação nessas provas.

Em Ciências Humanas e suas tecnologias, a nota caiu de 2010 (550) para 2012 (497).

Ciências da Natureza e suas tecnologias, a queda foi constante nos três anos em que conseguimos resultados (485, 469, 459).

Linguagens, Códigos e suas tecnologias tiveram a nota maior em 2010 (518), decaiu em 2011(513) e mais ainda em 2012 (478).

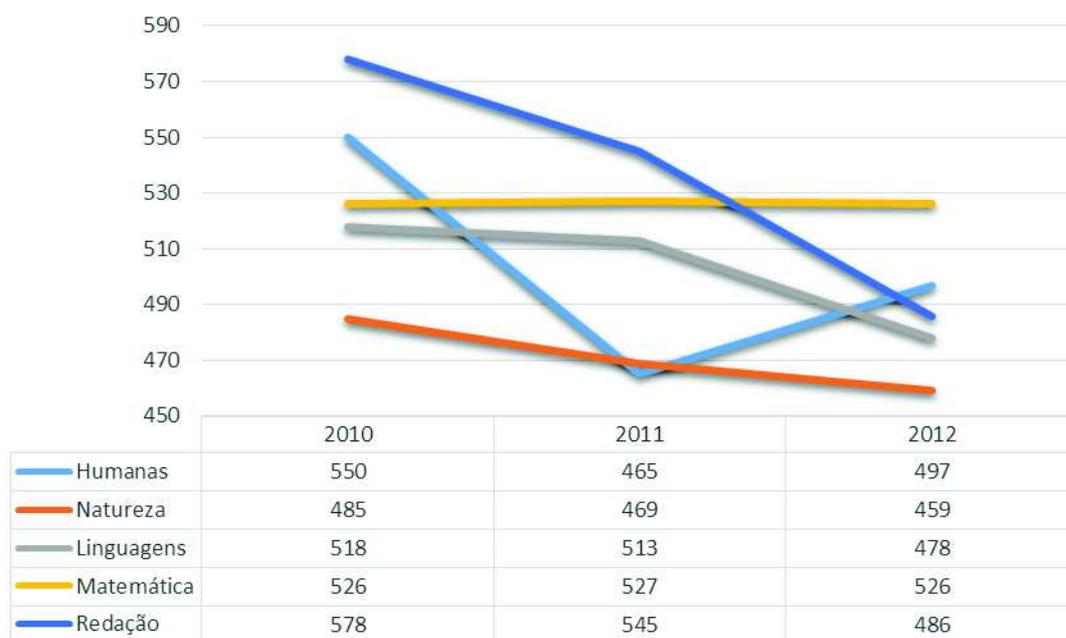
Matemática e suas tecnologias foi o único componente que obteve um crescimento constante em 2010 (526), 2011 (527) e 2012 (536).

A Redação obteve a maior nota em 2010 (578) e decaiu vertiginosamente em 2012 (486).

Analisando os três anos, podemos constatar que, com exceção de matemática, as notas das demais áreas foram maiores no ano de 2010.

A figura 2 reforça as nossas observações.

Figura 2 - Distribuição da amostra por desempenho dos alunos participantes do ENEM de 2010 a 2014 - Olindo Flores



Fonte: Dados do INEP organizados pela autora.

Nesta figura, fica nítido que a matemática se manteve estável nos três anos informados. Quanto às demais, podemos perceber uma queda bem significativa nas Linguagens e na redação.

Podemos constatar que as duas escolas tiveram notas melhores em 2010 que foi o último ano da administração do PSDB, sob o governo de Yeda Crussius e que, a partir de 2011, sob a administração do PT, com o governador Tarso Genro, as notas das escolas começam a ficar mais instáveis e, em muitas áreas, mais baixas. Para fazer uma comparação, seria necessário estender a pesquisa de dados e da conjuntura política e econômica para dez anos. Mas esse já seria um novo trabalho de pesquisa. Sendo assim, continuamos perguntando: Não seria pela conjuntura de mudança trazida pela proposta do Politécnico? A diminuição da carga horária de algumas disciplinas impactou para essa queda? Os cinco períodos da disciplina de

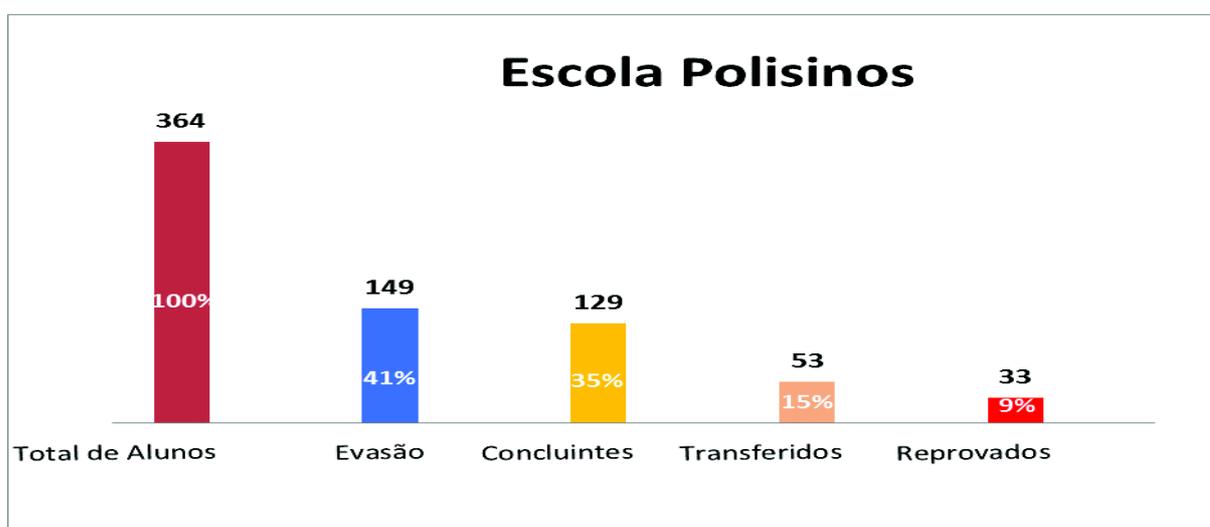
seminário integrado, no segundo ano, em 2013, impactaram nas notas dos concluintes de 2014?

Os números do ENEM não nos deram respostas, mas nos trouxeram novas perguntas que, pelo tempo curto do mestrado, ficarão para outros pesquisadores que queiram aprofundar esse assunto. De toda forma, foi importante pesquisar os dados do ENEM do campo empírico investigado. Mesmo que tenha nos trazido mais perguntas do que respostas.

As escolas pesquisadas passaram a fazer parte do Subprojeto Estudos de Evasão no Ensino Médio e Superior no Município de São Leopoldo/RS desde 2011. Fazem parte deste projeto quatro instituições: três escolas estaduais de educação Básica e uma de ensino Superior. Como em 2012 teve início o E.M. Politécnico, o grupo de pesquisa decidiu realizar um estudo de acompanhamento da trajetória de alunos que iniciaram nesta modalidade nas três escolas participantes, com o objetivo de acompanhá-los do primeiro ano até sua conclusão no terceiro ano (2012 a 2014). Foi realizado um questionário com 45 questões para compor o perfil desses ingressantes.

Na escola POLISINOS, os ingressantes no primeiro ano em 2012 foram 364. O acompanhamento, ano a ano até 2014, evidenciou os seguintes resultados conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Resultados do acompanhamento dos ingressantes (2012 a 2014) da E.E.E.M. POLISINOS

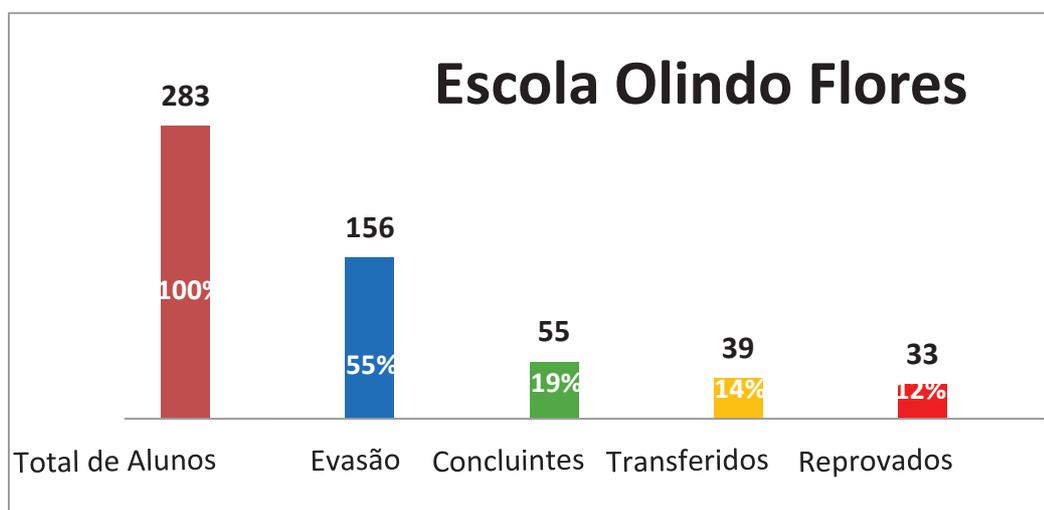


Fonte: Dados do subprojeto Evasão organizados pela autora.

Dos 364 alunos que ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico em 2012, somente 129 concluíram sem reprovações. Destes, 149 abandonaram a escola e 53 foram transferidos para outras instituições. Também podemos perceber que 25 alunos tiveram uma reprovação e 8 alunos tiveram duas reprovações, totalizando, portanto, 33 reprovados.

O quadro seguinte mostra os resultados do acompanhamento dos ingressantes da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva.

Quadro 9 - Resultados do acompanhamento dos ingressantes (2012 a 2014) da E.E.E.M. Olindo Flores da Silva



Fonte: Dados do subprojeto Evasão organizados pela autora.

Nessa escola, 283 alunos ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio Politecnico em 2012. Destes, somente 55 alunos concluíram em 2014 sem nenhuma reprovação. O número de alunos evadidos totalizou 156, os reprovados 33 e os transferidos 39.

Os dados coletados e analisados pelo subprojeto foram utilizados para uma melhor compreensão da realidade do objeto desta pesquisa.

Os números são reveladores. Através deles podemos acompanhar o que aconteceu com os alunos que iniciaram o Politécnico em 2012. Observamos que apenas em torno de 35% de alunos ingressantes, das duas escolas, concluíram em 2014 sem reprovações, portanto, em torno de 64% destes ficaram no meio do caminho, seja reprovando, transferidos ou abandonando os estudos. O acompanhamento desses alunos nos mostra que o índice dos alunos com mais de

duas reprovações ficou entre 2,2% na POLISINOS e 6,36% na Olindo Flores. Os números mais altos ficaram nos índices de abandono, 40,90% na POLISINOS e 55% na Olindo Flores. Quanto às transferências, nas duas escolas, o índice ficou em torno de 14%. Um índice alto que nos revela uma dificuldade causada pela matrícula online, que, muitas vezes, não leva em conta o zoneamento do aluno. Conforme o andamento do ano letivo, muitos conseguem transferência para escolas mais próximas de sua residência ou de seu trabalho.

Podemos concluir que o índice de evasão dos alunos ingressantes foi significativamente alto nas duas escolas. Portanto, o Politécnico não conseguiu atingir um dos seus objetivos, aquele que se refere à diminuição da evasão. A pesquisa dos microdados apresentam uma realidade preocupante e nos possibilitaram inferir que a proposta da SEDUC não contribuiu para uma melhora nas taxas desses indicadores de fluxo, pelo contrário, estas pioraram.

5.2 O que nos dizem os gestores

Os resultados e discussões apresentados nesta seção emergem das categorias da análise de conteúdo das entrevistas: Fluxo Escolar, Formação de Professores, Infraestrutura, Comunicação e Currículo.

5.2.1 Fluxo Escolar

Uma das categorias encontradas foi o fluxo escolar que desdobramos em três subcategorias: evasão, aprovação e reprovação. Os gestores escolares colocam que um dos objetivos que constou na proposta do Ensino Médio Politécnico foi a diminuição da evasão, porém, segundo a maioria, não foi alcançado. Alguns afirmam que a evasão continua com altos índices como podemos constatar na fala:

[...] não houve melhora, até a gente pensou que sim mas, o índice de abandono ainda é grande (G5).

[...] estamos terminando o terceiro ano e a evasão continua a mesma praticamente (G1).

Eu percebo assim que tinha evasão antes, tem evasão agora (G8).

Podemos perceber que, nessa subcategoria, aparece um argumento explicativo dos gestores para a permanência de altos índices desse fenômeno da educação. Dois dos entrevistados mencionam o ensino noturno como um dos problemas dos índices altos de evasão e abandono. Podemos perceber isso no seguinte argumento:

Fizemos uma outra pesquisa esse ano só com o Ensino Médio do noturno, nós temos cento e quarenta alunos, a pesquisa foi feita com noventa e oito alunos que estavam naquele dia. Então veja, de cento e quarenta, então o normal, de cento e quarenta alunos matriculados, mas numa noite de segunda-feira, não estava chovendo, um dia maravilhoso, foi final de março, para nossa surpresa, mas como? Não teve feriado, não, por que não estão? Porque se é frio, se está chovendo, mas um dia maravilhoso (G6).

Ainda sobre o ensino noturno, ele argumenta que é uma modalidade que precisa ser revista, pois o aluno deste turno tem mais probabilidade de evadir-se da escola ou de reprovar em função da necessidade de trabalhar. Fica difícil para esse jovem manter o trabalho de dia e permanecer na escola à noite, e, devido a isto, muitos são infrequentes ou escolhem alguns dias da semana para comparecer nas aulas.

nós temos muitas evasões, que é o noturno, o noturno é um nível assim, que tem que ser revisto, mudar a forma, ter outro modelo. O aluno do noturno, ele é completamente diferente, não pode ser a mesma escola. Então, o noturno, o aluno, ele não acompanha, ele vê que ele não sabe, no primeiro, segundo mês ele já não vem mais, ou ele quer manter, vir na escola um ou dois dias da semana, para manter o trabalho, porque tem convênio com a escola e o trabalho, mas isso atrasa muito nós, dá evasão, evasão, eles desistem e isso baixa muito, é fracasso escolar (G6).

O Ensino noturno vem sendo estudado e questionado há muito tempo e um dos motivos são as altas taxas de reprovação e evasão. O aluno do noturno, em sua maioria, trabalha de dia com uma jornada entre 6 e 8h diárias, chega à escola cansado e, muitas vezes, com fome. A metodologia utilizada pelos professores, em muitas escolas, é a mesma que utilizam para os alunos do diurno que só estudam. O quadro se complica quando constatamos que os professores que trabalham à noite, às vezes, já estão no seu terceiro turno de trabalho, portanto, tão cansados quanto os alunos. Segundo Alves e Pinto (2011), “quando se fala em educação de

qualidade, aspectos relacionados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais”.

Com esse entendimento, é fundamental conhecer a realidade da escola média e seus sujeitos. (ALVES; PINTO, 2011).

A LDB defende uma melhoria nessa modalidade do E.M., visto que grande parte dos estudantes está matriculados nesse turno. Sobre isso, Oliveira (2010) corrobora:

O desafio de constituir-se como uma etapa da educação básica, conforme o disposto no art. 35, inciso I da LDB, trouxe a necessidade de se pensar políticas públicas específicas para o ensino médio, buscando a sua expansão e as condições objetivas de permanência, visto que o atendimento no ensino médio se dá em boa medida no turno da noite, cerca de um terço das matrículas, e isso exige estruturas condizentes à realidade daqueles que trabalham. (OLIVEIRA, 2010, p.271).

Sobre essa temática, Lima (2011b) afirma que a literatura traz interessantes constatações. Cita o estudo de caso de Leão, Dayrell e Reis (2011), onde observaram que alunos que estudam à noite têm modestas perspectivas de futuro e poucos planejam entrar no ensino superior, enquanto que, os alunos que estudam de dia, a universidade é um dos projetos de vida. Ainda reforça a problemática citando outra pesquisa:

A resultados semelhantes chegaram Gonçalves, Passos e Passos (2005), para quem o aluno típico do ensino médio noturno – trabalhador e com trajetória escolar irregular – já chega à escola reprovado pelo cansaço decorrente da jornada laboral, sendo restritas suas oportunidades de continuidade dos estudos ou de consistente formação técnico-profissionalizante. (LIMA, 2011b, p.747).

As diversidades entre os alunos do diurno e do noturno são muito evidentes e recorrentes nas escolas há muito tempo. Isso porque o aluno do noturno tem, no mínimo, duas diferenças em relação ao aluno do diurno: a maioria trabalha de dia e estuda à noite; a maioria encontra-se em distorção idade-série. Sobre as diferenças entre o ensino diurno e noturno, Fritsch; Vitelli; Rocha (2014) pesquisou três escolas de E.M. e afirma o seguinte:

A verificação da diferença dos resultados dos indicadores entre alunos dos turnos diurno e noturno é importante, as escolas consideram que os estudantes do noturno praticamente constituem uma “outra escola”. Em função disso, é importante se pensar em termos de políticas educacionais

diferenciadas para públicos também diferenciados, uma vez que os problemas decorrentes dessas realidades são específicos. No noturno, as condições tendem a ser mais precárias do que em outros turnos. Esses fatores contribuem para o abandono escolar e as escolas não têm como combater efetivamente esse fenômeno sem um auxílio externo. (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p.233).

Podemos concluir, através dos relatos dos gestores, que o ensino noturno tem liderado os índices de evasão e reprovação das escolas pesquisadas e que é neste que se encontra o maior número de alunos trabalhadores. O aluno do noturno, por encontrar-se em uma situação de trabalho e distorção idade-série, é o que tem mais chances de aumentar os índices de fracasso escolar. O problema é tão sério a ponto de um dos entrevistados afirmar o seguinte:

eu não sou a favor da escola noturna, os países que dão conta da educação, que hoje sofreu mudanças em função daquilo que investiu em educação, não tem jovem estudando de noite (G2).

Kovalski (2007) aponta, em sua pesquisa, que as matrículas do ensino noturno chegam a quase 50% na rede estadual, que este aluno tem um perfil com idade acima do ideal e já trabalha ou procura trabalho. Por ter alunos com esse perfil, o ensino noturno deveria ser diferente para ser realmente inclusivo. Sobre isso, afirma:

Esses fatores indicam a necessidade de um ensino noturno personalizado, a fim de atender um aluno que, via de regra, encontra-se envolvido em outras atividades que competem com os seus estudos, além do que esse aluno exige um planejamento didático e metodológico diferenciado, que priorize suas potencialidades de jovem-adulto, caso contrário a função do ensino médio noturno continuará sendo a de fornecedor de diplomas para uns poucos, e mecanismo de exclusão para muitos. (KOVALSKI, 2007, P.105).

O G1 argumenta que, mesmo que o EMP (Ensino Médio Politécnico) tenha ampliado o número de períodos, isso não segurou o aluno na escola. Segundo este gestor, o aluno evade por vários motivos como:

a evasão continua um horror, um horror, não é porque você tem aula a mais e algumas coisas diferentes que o aluno vai permanecer na escola, ele sai em função do trabalho, ele sai em função da família (G1).

A segunda subcategoria encontrada foi aprovação. Um dos objetivos da proposta do governo é aumentar e melhorar os índices desse indicador educacional. Sobre aprovação os gestores afirmam:

A aprovação sim, eu acredito que tenha melhorado a aprovação porque as áreas, as disciplinas por área ajudaram o aluno na aprovação, se são três, por exemplo, na área de ciências da natureza, química, física e biologia, ele estava malzinho só numa ele aprovou porque nas outras duas ele ia bem (G1).

Agora em 2014, as aprovações subiram bastante, oitenta por cento, foi muito bom, daquilo que nós estávamos, nossa meta, ela está dentro das expectativas, do que foi planejado para nós, nós estamos dentro (G6).

Podemos perceber que o G1 atribui o aumento da aprovação à mudança curricular implantada pelo EMP que prioriza as áreas de conhecimento e não mais as disciplinas isoladas como era antes. Já o G6 destaca o planejamento e as metas da escola para esse indicador educacional. Podemos perceber que os indicadores educacionais de fluxo são monitorados pela escola e que, segundo o relato desta gestora, as metas planejadas foram alcançadas. Ainda sobre aprovação, eles questionam a qualidade desta, como podemos ver na seguinte afirmação:

Houve melhora no índice de aprovação, mas não houve melhora na qualidade do aluno aprovado, o aluno sai semialfabetizado (G3).

Avaliação de área, ela acabou melhorando um pouco a aprovação, porque tu desmistifica também aquela ideia da disciplina, porque isso é um outro problema também que a gente tem que encarar de frente, às vezes nós temos algumas disciplinas que nós tínhamos, disciplinas entre aspas, que eram as que reprovavam, e não tem porque se esconder, todos sabem, que é a Matemática, é a Física, a Biologia, Química, Português, são disciplinas que são taxadas de, são, tem altos índices de reprovação, quando tu junta isso em uma área tu discute de uma outra maneira, é outro enfoque que tu vai dar, então o professor vai ter que se submeter a um grupo de área, então não é ele que está avaliando, é um grupo que está avaliando e aí quando eu tenho que colocar a minha avaliação sob o ponto de vista de discussão do grupo as coisas mudam...acho que houve uma aprovação melhor na escola, a gente percebe isso (G8).

Este último ainda questiona se o aumento nos índices de aprovação contribuiu ou não para um melhor conhecimento dos alunos. Segundo ele, até

melhoraram os índices, mas se pergunta: “será que o aluno tem o mesmo rendimento de antes? ”.

A terceira subcategoria encontrada foi reprovação. Dois dos entrevistados afirmam que o EMP veio com o objetivo de controlar a evasão e a reprovação.

O Ensino Médio Politécnico, ele veio, do meu ponto de vista, para tentar controlar a evasão e a reprovação (G1).

Objetivo de um Ensino Médio ser mais atraente, de segurar mais o aluno, de evitar o abandono, evitar a reprovação (G3).

Um dos entrevistados sinaliza que uma das intenções do Estado, com a proposta do EMP, é acabar com a reprovação. Ele afirma que a proposta do EMP traz, entre seus objetivos, a intenção de terminar com a reprovação nas escolas estaduais.

Ele pega sempre, infelizmente, pelo lado pior da coisa, a facilidade, então assim, se ele (o aluno) percebe que a reprovação está sendo descartada e o projeto tem isso, no bojo dele tem essa intenção, não se reprova mais no Estado (G7).

Sabemos que há uma pressão nas escolas para melhorar os índices de aprovação, diminuir os de reprovação e evasão e que as avaliações em larga escala têm contribuído para tal pressão. Segundo Werle (2010, p.35), “as escolas são chamadas a realizar estudos interpretativos e dar sentido aos dados, buscar “abordagens interpretativas”, mais do que produzir novas informações. Essas avaliações têm sido divulgadas, muitas vezes, para ranquear as escolas, mas, segundo a autora, esses dados deveriam ser discutidos e analisados pelos diversos segmentos da comunidade escolar a fim de dar significado, de subsidiar discussões e novo planejamento para otimizar o processo de ensino e aprendizagem da instituição. Será que os formuladores da proposta do EMP também sofreram essa pressão? Será que a avaliação emancipatória tem o objetivo de levantar os índices do Estado? Para responder estas questões, precisaríamos de uma nova pesquisa.

5.2.2 Formação de Professores

Uma segunda categoria encontrada foi formação de professores. A maioria dos entrevistados sinalizou que faltou formação para que os professores pudessem entender e pôr em prática a proposta do EMP.

E não veio formação para professor, não veio uma explicação, como tinha que vir, e como uma proposta, veio de cima para baixo, ninguém sabia como fazer (G1).

O Politécnico tinha que ser preparado num ano todo com eventos, com reuniões, com cursos, com uma preparação para que tu pudesses chegar a um, começar com mais tranquilidade, eu acho que isso foi um equívoco (G4).

Para eles, a falta dessa formação prejudicou a implementação da proposta nas escolas. Argumentam que a categoria não foi preparada para a mudança de paradigma que pretendia a proposta e que a formação deveria ser precedente e não ao longo da aplicação da mesma. Ainda sobre esse item, o gestor de uma das escolas coloca que investiram recursos para a formação continuada dos docentes, mas que, enquanto faziam cursos para se qualificar, tinham que aplicar a proposta conforme a ideia de cada um.

Contratamos, usamos um dinheiro que nós tínhamos do PDE, uma técnica veio aqui, fez 40 horas de treinamento com nós ao longo do ano, quer dizer que a gente se empenhou, a gente queria que desse certo (G6).

Também ficou destacado, nas falas, que a formação feita pelo Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio, proposta pelo governo federal, foi importante e acabou suprimindo algumas lacunas deixadas pela falta de formação por parte do governo estadual.

Com o Pacto, os professores estavam tudo no ritmo, nós tínhamos calendário feito até o final do ano de Pacto e eles estavam contando, tudo prontinho, isso rendeu, o Politécnico não, não porque tinha formação, porque a gente saía daqui, ia pra UFRGS, vinha com um monte de novidade e eles se enchiam de energia e, mas as práticas mudaram muito, muito, muito, muito (G3).

As reuniões do Pacto, as reuniões de formação e que isso acabou dando um resultado talvez, eu não vou jogar isso tudo no Politécnico, não, porque é um conjunto de coisas, mas que serviu também e que serviu bastante pra melhorar assim, a participação do grupo, eu acho que o grupo mudou, o grupo cresceu bastante, a gente percebe isso, a maturidade que as pessoas estão tendo hoje, eles estão começando a ver o aluno de uma forma diferente, daquela educação mais tradicional que nós temos, que nós tínhamos, eu acho que a escola está vendo uma outra (G4).

Podemos verificar que os gestores também não se sentiram preparados para trabalhar com o seu grupo esta proposta. Segundo o relato de um deles, a SEDUC não oportunizou uma formação adequada para que eles pudessem comunicar e implantar a proposta do EMP nas instituições sob sua responsabilidade.

Porque faltava dois, três dias para começar a formação com os professores, nós tínhamos que dar notícia, nós tínhamos que estar seguros com o que nós tínhamos que falar e para nós foi muito difícil, muito difícil e assim, foi, os professores ficaram revoltados, inseguros, os alunos também, a equipe também, a gente se esforçava para que a coisa desse certo, mas mesmo assim a gente teve muita dificuldade (G6).

Schlickmann (2013), em sua pesquisa em escolas de Caxias Do Sul/RS, afirma que a formação continuada dos professores é muito importante no processo educacional a fim de que os mesmos se sintam preparados para uma otimização da sua ação pedagógica e para as diferentes finalidades que a educação preconiza. Neste sentido ele sustenta:

O acelerado processo de inovação percebidos nas diferentes esferas sociais insere o indivíduo, de modo geral, em campo de alta competitividade e, por conseguinte de seletividade. Nesse contexto, as relações com o conhecimento e a formação, de um lado, e, do outro, a relação dos professores com os estudantes representam um jogo de forças e requerem, por parte do professor, um esforço na busca de formação continuada e aprimoramento. Essa busca de formação continuada visa construir para uma ação pedagógica em que a relação teoria e prática possibilita que os discentes se sintam preparados para os diferentes fins que a educação propõe. (SCHLICKMANN, 2013, p.147).

Dessa forma, podemos inferir que a falta de formação dos professores e gestores não permitiu uma melhor apropriação da proposta e conseqüentemente prejudicou a sua implementação nas escolas. Concluímos que a formação foi deficitária por parte da mantenedora (SEDUC), mas também, por parte dos próprios professores que poderiam ter desempenhado um papel mais ativo neste quesito.

Pensamos que a formação continuada está imbricada com o protagonismo do professor que também tem que buscar estudar e aperfeiçoar-se constantemente, a fim de aprimorar a sua prática docente.

5.2.3 Infraestrutura

Infraestrutura foi a terceira categoria encontrada. Podemos constatar, através dos depoimentos, que a infraestrutura das escolas não favoreceu a implantação da proposta do EMP. Em um primeiro aspecto, relatam que a escola pública está muito carente no quesito estrutura física. Num segundo aspecto, observam a aparência da escola que, segundo o gestor 3, não é atrativa visualmente.

Precisa de um espaço, de um ginásio, porque a escola, gente, ela precisa de banda, ela precisa de ter música, ela precisa ser bonita, ela precisa ter, ela precisar ser colorida, não precisa ser essa coisa feia e escura, caindo aos pedaços, aí me incomoda um pouco, eu vou lá para aquele lugar feio (G3).

Para reforçar a importância da infraestrutura das escolas para desenvolver as práticas educativas, destacamos a Estratégia 3.1 do Plano Nacional de Educação:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

A infraestrutura adequada é um dos aspectos importantes para qualificar o ensino-aprendizagem ofertado por uma escola. É importante que alunos e professores sintam-se confortáveis no espaço escolar e que este oportunize condições essenciais para o desenvolvimento das atividades programadas. Porém muitas escolas estaduais estão com sua infraestrutura precarizada e isso acaba desmotivando os estudantes nas suas atividades diárias. A desmotivação com o espaço inadequado também atinge os professores como podemos observar no relato abaixo:

Ou a gente não soube fazer, ou a escola tem muita carência, porque a escola, a escola não é atrativa nem na fisiologia da escola que eu não acho bonita, nem ela não é atrativa na burocracia, porque qualquer coisa que tu queira fazer demanda dinheiro, demanda autorização e se tu vai pedir favor, é difícil, tu não consegue, e a escola ela não tem, por exemplo, assim, na prática, na prática, ela não tem, por exemplo, uma sala de informática bacana, é apertado, é pequeno, não tem um pra cada um, uma hora falta um mouse, outra hora tem que esperar essa semana porque na outra semana alguém estragou o computador, aí ainda na nossa escola é pior, porque além disso, tem problema de enchente (G3).

Os gestores apontam que a proposta do EMP veio sem um suporte financeiro para qualificação dos espaços e instalações do prédio escolar. Segundo o G3, a escola não estava preparada fisicamente para receber uma nova proposta, faltou qualificar e otimizar os espaços escolares. Podemos identificar que, nas duas escolas em que realizamos as entrevistas, não há um ginásio para a prática de esportes e outras atividades que necessitem de um espaço fechado e esta é uma reivindicação antiga das respectivas comunidades escolares. Também reclamam da falta de uma sala de informática aparelhada e com computadores suficientes para desenvolver os projetos de pesquisa sugeridos pela proposta do EMP e tornar as aulas mais interessantes e produtivas.

Sobre a importância de uma infraestrutura adequada para que o aluno permaneça na escola, Lück (2010, p.111) afirma:

Para assegurar a permanência do aluno na escola, propôs a implantação de projetos pedagógicos (elaborados a partir do perfil da unidade escolar e de sua região administrativa) e de mecanismos como: de melhoria das condições físicas dos prédios escolares; programas de recuperação.

A infraestrutura é um dos requisitos importantes para o sucesso das práticas escolares e conseqüentemente do aprendizado discente. Não estão sendo implantadas políticas públicas para otimizar os espaços e qualificar as escolas. Corrobora com esta realidade os estudos de Costa (2013),

E a infraestrutura imprópria? Aqui a lacuna é imensa. Não há nenhuma política exclusiva de dotar todas as escolas médias de infraestrutura física e pedagógica. São raras as construções escolares específicas para o ensino médio. É comum alunos do ensino médio e do ensino fundamental compartilharem os mesmos espaços. A escola média com laboratórios, biblioteca e espaços culturais e esportivos está para ser construída e o Projeto de Lei nº 8.035 não apresenta nenhuma meta específica em relação à infraestrutura. (COSTA, 2013, p.205).

Kuenzer (2010) ratifica essa ideia e sinaliza o compromisso que o Estado deve ter para desenvolver um E.M. de qualidade:

Conceber o ensino médio na perspectiva de formar todos para que sejam dirigentes desta sociedade, superando os aspectos prático profissionais, exige por parte do Estado elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado. (KUENZER, 2010, p. 864).

5.2.4 Comunicação

Uma outra categoria encontrada foi comunicação. A boa comunicação é um elemento vital para a integração da sociedade e para o bom desenvolvimento de qualquer atividade que envolva um coletivo.

Podemos constatar, através dos relatos, que a comunicação entre a SEDUC, a CRE e as escolas não foi eficiente, pois muitos relembram que a proposta foi colocada em uma reunião realizada em Porto Alegre, em fevereiro de 2012, para ser implantada nas escolas alguns dias depois. Este tempo foi insuficiente para que os gestores que estavam na primeira formação pudessem compreendê-la na sua íntegra e apropriar-se do seu conteúdo.

Foi muito inseguro, né, em questão de uma reunião que até eu participei, eu e outra vice e mais a supervisora e lá foi nos expostos em um dia toda a proposta, onde dois dias antes de iniciarmos o ano letivo (G5).

Os gestores das escolas foram convocados para um dia de formação onde ouviram a proposta do governo, mas muitos não entenderam o que realmente era a proposta e nem sabiam como deveriam implantá-la. Portanto faltou informação e conhecimento por parte deles para repassarem para o grupo de professores. Não houve tempo para que esses gestores estudassem e tirassem as dúvidas sobre o que a SEDUC estava propondo.

Inicialmente foi um choque, um susto, porque nós fomos fazer, a equipe foi para Porto Alegre, nós passamos um dia lá, em fevereiro, nós fizemos, acho que começou às nove e meia da manhã, saímos de lá cinco e meia da tarde e lá nos passaram as orientações, o material, nós chegamos aqui, a equipe, a gente começou a estudar tudo e o que nós íamos fazer, porque faltava dois, três dias para começar a formação com os professores, nós tínhamos que dar notícia, nós tínhamos que estar

seguros com o que nós tínhamos que falar e para nós foi muito difícil, muito difícil (G6).

Mesmo com a proposta em andamento, as dúvidas continuavam e, quando os gestores consultavam a mantenedora (SEDUC) ou a CRE, não conseguiam sentir-se seguros. Segundo este gestor, a comunicação com esses e entre esses órgãos foi falha.

O primeiro ano, eles também estavam assim, super perdidos, tanto que nós colocamos no nosso PPP, tanto que nós achamos que estava muito mando e desmando, muita desorganização e não era nem aqui da Coordenadoria, vinha ordens, determinações da SEDUC, a Coordenadoria acatava, passava para as escolas, no outro dia já tinha outra orientação, então isso desestabiliza o grupo (G4).

A comunicação sendo precária, o entendimento da proposta ficou prejudicado. Para que haja sucesso na implantação de uma política pública, é mister que todos os envolvidos a compreendam.

Sudbrac (2014) corrobora com essa ideia quando afirma:

É preciso entender claramente quais os valores e intenções das políticas que determinam as políticas educacionais. Ou seja, a força dos planos e programas só acontecerá quando o todo for entendido. (SUDBRAC, 2014, p.195).

5.2.5 Currículo

Outra categoria que emergiu nas análises foi Currículo e, dentro desta, destacam-se duas subcategorias: avaliação e Seminário Integrado. Segundo documento do MEC - Indagações sobre Currículo (2007), o conceito de currículo tem muitas concepções que advêm da forma como a educação é concebida historicamente.

Para Moreira e Candau (2007), os fatores socioeconômicos, políticos e culturais estão presentes nessa concepção para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;

(d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
(e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA e CANDAU , 2007, p.18).

A discussão sobre como organizar o currículo das escolas passa por análises de gestores federais, estaduais, municipais e pela própria instituição escolar que, através do Projeto Pedagógico, explicita vários dos itens citados pelos autores a que me referi. Sobre esse tema, a proposta do EMP diz o seguinte:

O currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.15).

Podemos constatar que dois elementos dessa categoria são recorrentes nas falas dos entrevistados: Seminário Integrado e avaliação.

O Seminário Integrado passa a constar como uma nova disciplina nas escolas, a partir da implantação do EMP, com uma carga horária que varia entre três e cinco períodos, planejada para ter até sete períodos no terceiro ano, mas as escolas conseguiram influenciar a SEDUC a diminuir estes períodos que ficaram em três para todas as séries do E.M.

No segundo ano foi pior ainda, porque no primeiro ano eles tinham três períodos, no segundo ano eram cinco períodos de seminário integrado, e aí, tanto professor, quanto aluno era para encher linguiça, porque cinco períodos por semana, mais que português, mais que matemática, mais que todos, então quer dizer, o segundo ano foi trágico, o terceiro ano melhorou um pouquinho porque a gente já estava entendendo um pouco mais e voltou para três períodos todas as séries (G1).

A intenção de integração entre professores, alunos através das áreas de conhecimento ficam claras no documento da SEDUC. A disciplina Seminário Integrado foi criada para constituir-se em espaço integrador de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. Tem como norte a interdisciplinaridade, a pesquisa e a construção de uma prática pedagógica que tenha sentido para os alunos.

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

Segundo os entrevistados, nem gestores, nem professores entenderam o que foi proposto para essa disciplina.

“tá, e o que que é isso?”, “ah, é ensinar a fazer pesquisa”, “tá, mas ensinar a fazer pesquisa a gente já faz nas disciplinas”, “não, mas é uma coisa diferente (G1).

Essa questão de Seminário, porque esse pra mim foi o mais dramático que teve, porque as pessoas não sabiam o que iam fazer, tinha os períodos e não sabia o que ia fazer, era uma dificuldade muito grande (G4).

Escolher e preparar os professores para ministrar essa disciplina foi complicado para as escolas. Muitos não entendiam o que deveriam fazer. A dificuldade começou pela escolha dos professores que deveria ser feita segundo um perfil mais inovador, conforme a SEDUC, mas, chegando às escolas, os gestores relatam que a CRE orientou que não poderiam ser escolhidos, para ministrar o seminário integrado, os professores de matemática, química, física, visto que estes profissionais estavam em falta na 2ª Coordenadoria.

Tá, mas o que é o seminário integrado, o que eu tenho que fazer no seminário integrado? Para eu achar o professor com perfil? Aí não podia ser professor de matemática, nem de física, nem de química, no primeiro ano, porque tinha pouca gente nessa área, então, tu não podias tirar da disciplina pra botar no seminário (G1).

Outro problema que detectamos foi sobre o conteúdo a ser ministrado nessa disciplina. Compôr conteúdos e objetivos para o Seminário Integrado foi um outro grande desafio enfrentado pelas escolas. Muitos professores tiveram que trabalhar com essa disciplina por imposição para completar carga horária ou por necessidade econômica.

Ainda nem todos que dão aula, porque nem todos que pegam o Seminário querem pegar Seminário, eles pegam para cumprir a carga horária, porque senão, baixa o salário (G3).

Quanto a essa disciplina, podemos concluir que os gestores e professores não conseguiram entender muito bem o que deveriam trabalhar, portanto, os alunos também não entenderam o que deveriam aprender na tal disciplina.

Eles questionam muito o Seminário Integrado, que eles não enxergam, mesmo tu falando, eles se incomodam, se incomodam porque eles não enxergam o objetivo disso. Porque o Seminário, tu tens que ter planejamento para três períodos, tu não podes ir ali para enrolar o aluno e como três períodos de um planejamento não de copiar de quadro, não de ficar matando, então o aluno já, quem não planeja, o que que o aluno entende? Que é “matação”, então o Seminário dá trabalho, porque ele requer que o professor, além da formação dele, de origem, ele tem que ir atrás do material (G3).

Outra subcategoria que emergiu foi a avaliação. Antes da proposta do EMP, a avaliação, nas duas escolas que participaram desta pesquisa, era com notas de zero a cem. A partir de 2012, a avaliação mudou. A SEDUC propôs a Avaliação Emancipatória conforme documento base da proposta:

A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A proposta trouxe uma avaliação baseada em menções. Estas estão explícitas no Regimento outorgado pela SEDUC (p.14), onde destacam-se as denominações: CSA (aprovado), CPA (aprendizagem em construção) e CRA (reprovado). Essas menções são colocadas por área de conhecimento e não por disciplina.

Sobre essa nova forma de avaliar os gestores, colocam o seguinte:

Os alunos não entendendo o que era aquilo em função da avaliação que mudou, que antes era número, agora mudou para conceito, aí não era disciplina, era por área de conhecimento, que ninguém estava, os professores entendem, mas na prática é diferente você fazer na área, e fazer uma avaliação na tua disciplina o que tu foi formado , tu fez uma faculdade toda, tu fez a tua academia toda direcionada para tua disciplina,

aí daqui a pouco não é mais assim, mudou do dia para noite e aí tu tem que te adaptar, tem que mudar (G1).

Nós estávamos muito despreparados para essa avaliação, foi tudo assim, foi tudo de última hora (G6).

Para os entrevistados, a nova forma de avaliar não foi entendida por professores, pais e alunos conforme relato do gestor 8:

A própria avaliação é difícil para os pais entenderem, essa mudança que nós tivemos também na avaliação, dimensão, era nota, passou pra menção, e ainda tem pais hoje, em quatro anos, que não estão entendendo. Foi difícil para professores, foi, está sendo difícil pra alunos, que são oriundos do Ensino Fundamental, que eles não têm, eles ainda têm notas e aí eles chegam aqui e tem uma menção, então. Já no instrumento, no instrumento não, na forma de avaliar já tem essa dificuldade, então é muito difícil avaliar qualitativamente sobre o quantitativo, do que era antes, era muito medido, e hoje não mais (G8).

A avaliação emancipatória foi mais uma das dificuldades encontradas pela escola para implementar a política. A avaliação anterior era, em grande parte, quantitativa e individualizada por cada disciplina, enquanto que a proposta tem, como base principal, o fator qualitativo e uma visão mais global por áreas de conhecimento. Ficou difícil para a escola que era conservadora nesse quesito abrir-se para uma nova forma de pensar avaliação.

Segundo Bourdieu (1982), a desigualdade de desempenho dos alunos oriundos de classes menos privilegiadas tem relação com o que trazem na “bagagem”. Esses conhecimentos prévios trazidos pelos alunos ele chama de capital cultural. Para ele, a escola, por ter uma aparência meritocrática, gera altos níveis de violência simbólica, tanto que o próprio aluno se culpa pelo fracasso escolar. Sendo assim, como uma avaliação quantitativa sobre uma diversidade tão grande de alunos com vivências e conhecimentos tão distintos pode realmente mensurar o seu nível de evolução na aprendizagem? Mesmo com essas deficiências, esse tipo de avaliação está impregnado na escola, visto que os professores estão com dificuldades em pensar outra forma de avaliar. Um dos gestores justifica essa dificuldade pela sua formação inicial que foi por disciplina e não por área de conhecimento como é colocado agora pela proposta.

Eu vejo que precisa um amadurecimento muito grande de nós professores ainda, porque nós ainda estamos com a nossa disciplina no umbigo (G4).

A avaliação, sendo por área de conhecimento, acaba com o poder reprovador que tinham algumas disciplinas como: Matemática, física biologia, química e português.

Todos sabem, [...] são disciplinas que são taxadas de terem altos índices de reprovação, quando tu junta isso em uma área tu discute de uma outra maneira, é outro enfoque que tu vais dar. Então o professor vai ter que se submeter a um grupo de área, então não é ele que está avaliando, é um grupo que está avaliando e aí quando eu tenho que colocar a minha avaliação sob o ponto de vista de discussão do grupo as coisas mudam (G4).

A avaliação emancipatória está sendo construída aos poucos, com tropeços e dificuldades. Uma das escolas está implantando o conselho de classe participativo, onde participam todos os seguimentos da escola. Começaram com gestores, professores, alunos e funcionários. Neste ano, chamaram os pais para compor o conselho.

Nós temos a participação dos alunos todos nos conselhos, temos a participação dos funcionários nos conselhos de classe e, a partir desse ano, nós implantamos a participação dos pais nos primeiros anos (G4).

Podemos perceber que essa escola está tentando modificar sua cultura e práticas quanto à avaliação. Mas é importante ressaltar que essa prática começou bem antes da proposta do EMP. Os gestores dessa instituição afirmam que é uma construção que vem ocorrendo aos poucos e que a comunidade escolar é incentivada a participar da avaliação dos alunos nos conselhos de classe. Essa prática tem quase uma década. O que me faz lembrar de uma palestra feita pelo professor Alberto Barrause, onde ele arguiu que precisamos introduzir a ideia de que a escola é das massas e não das elites. Afirmou que isso é um desafio, pois o tempo de transformação das estruturas culturais é mais lento. Podemos afirmar que, trazendo todos os seguimentos para participar da avaliação dos alunos, bem como

da instituição, poderá deflagrar um processo mais democrático e, quem sabe, construir uma avaliação que realmente emancipe o educando. (Informação verbal)¹⁵

¹⁵ Informação coletada na palestra do professor Alberto Barrause, realizada na Unisinos no dia 29/04/2015.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste início de século, a educação brasileira passa por um momento de estudos, reformulações e questionamentos, especialmente a Educação Básica. Se antes os esforços estavam focados no Ensino Fundamental, agora estão no Ensino Médio. Várias políticas públicas surgiram para qualificar e garantir a todos os estudantes a conclusão dessa etapa. Podemos constatar, através deste estudo, que o Ensino Médio passa a ter prioridade, no que tange as políticas públicas, há apenas uma década. Neste espaço de tempo, foram desenvolvidas ações para aperfeiçoá-lo, como o programa do livro didático, Ensino Médio Inovador, Pacto para o Fortalecimento do E.M., entre outros.

A revisão de literatura nos permitiu perceber que várias políticas públicas foram implementadas com o objetivo de assegurar que um número maior de jovens concluísse a Educação Básica no país. O estudo da legislação sobre esta etapa nos mostrou a preocupação, o interesse e os esforços do poder público na tentativa de qualificar o Ensino Médio.

A partir desse panorama que a realidade educacional nos apresenta, foi fundamental conhecer a conjuntura, as necessidades e as demandas através do contexto da prática nas escolas. Analisar a implantação da Proposta do Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar os impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional nestas instituições, foi o objetivo norteador deste trabalho. A relevância desta pesquisa se colocou para além do processo de formação continuada de uma professora da educação básica, tentamos colaborar para o fomento da discussão acadêmica do tema, trazendo as contribuições que o “chão” da escola nos revela. Os resultados deste estudo nos permitiram conhecer e analisar como a proposta do E.M. Politécnico foi ressignificada nas escolas pesquisadas a partir da investigação dos limites e possibilidades que enfrentaram para a implementação dessa política pública. Remeto-me à alegoria de Werle (2010) quando afirma que, para conhecer a floresta (sistema educacional) é preciso observar e estudar cada árvore (escola) na sua especificidade. Whitaker (1999, p.9) corrobora com essa ideia quando afirma que “as mudanças na prática educacional tendem a vir dos próprios profissionais e não da regulamentação”. Perseguindo este propósito, entramos nas escolas para entrevistar os gestores e observar a realidade vivenciada em cada instituição. Dos dados

dessas entrevistas, emergiram cinco categorias para análise: fluxo escolar, formação de professores, infraestrutura, comunicação e currículo.

A primeira categoria encontrada foi *fluxo escolar*, que desdobramos em três subcategorias: evasão, aprovação e reprovação. A proposta tinha, entre seus principais objetivos, diminuir os índices de evasão e reprovação e aumentar os de aprovação. Os resultados indicam que os índices de evasão aumentaram no período de implementação dessa política. Nas duas escolas, o ensino noturno é citado como turno que mais contribui para aumentar os números desse indicador, pois muitos alunos abandonam a escola por não suportarem a dupla jornada de trabalho e estudos. A escola A tem um número maior de alunos que trabalham e estudam à noite, portanto, a evasão nesta foi superior a escola B. Os gestores afirmam que a noite compõe outra escola. Podemos inferir que a dificuldade vai além disso. Os professores do noturno chegam para dar aulas, constantemente, sendo o seu terceiro turno de trabalho naquele dia, portanto, tão cansados quanto os alunos. Além disso, a metodologia aplicada por esses docentes, na maioria das vezes, é a mesma utilizada para as turmas do diurno. A proposta do Politécnic não contemplou as especificidades desse turno, inclusive em relação a carga horária e horário de início das atividades.

A segunda categoria emergente foi *formação de professores*. Neste estudo, podemos observar que a falta de uma formação específica, voltada para a compreensão da proposta, foi um dos nós górdios que dificultaram a implementação do Politécnic. A categoria não foi preparada para pôr em prática esse novo paradigma proposto pela SEDUC. Um reforço para essa afirmação apresenta-se quando os gestores citam as formações, proporcionadas pelo Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio, como uma das políticas que oportunizaram tempo para estudos e discussões das práticas educativas nas escolas.

A *infraestrutura* emergiu como uma categoria relevante para o desenvolvimento qualificado das atividades educacionais. Segundo os gestores, a falta de uma infraestrutura adequada prejudicou a implementação da proposta. As condições precárias em que se encontram os prédios, pois as duas escolas já têm mais de quatro décadas de funcionamento sem grandes reformas, a falta de laboratórios bem equipados, a inexistência de um ginásio para esportes e demais atividades que exijam espaços amplos e fechados, são algumas das reclamações

quanto a esse quesito. Um dos limites percebido foi a falta de um suporte financeiro para a qualificação necessária dos espaços das instituições.

A categoria *comunicação* surge como um dos elementos importantes para o sucesso do contexto da prática nas escolas. A boa comunicação é fundamental para a sociedade e para qualquer organização que pretende crescer nas suas atividades. Podemos constatar que esse item não foi bem articulado pela SEDUC ao colocar a proposta prematuramente, sem os esclarecimentos necessários para as coordenadorias e as escolas. Ficou claro que não houve um tempo hábil para uma articulação eficiente. Esta carência dificultou que a comunidade escolar se apropriasse adequadamente do que estava sendo proposto. Faltaram esclarecimentos para os gestores e professores sobre o conteúdo da reforma. Um dos entrevistados alega que, pela pressa do governo do RS em implantar uma política educacional (faltando três anos para o final do mandato), não houve tempo e articulação eficientes para que a divulgação da mesma fosse eficaz.

A última categoria encontrada foi *currículo*. Desdobramo-la em duas subcategorias: avaliação e Seminário Integrado. A avaliação emancipatória propõe um paradigma novo, avaliar por áreas de conhecimento, por menções e pela autoavaliação do aluno. Prioriza um novo olhar sobre a aprendizagem, um olhar mais qualitativo do que quantitativo. É reconhecido que esse tipo de avaliação aumentou os índices de aprovação e diminuiu os de reprovação nas escolas, mas questionam a qualidade do conhecimento adquirido pelos alunos. O tipo de avaliação proposto, causou um forte impacto e não foi bem aceito por professores, alunos e pais, pois estavam acostumados com a avaliação anterior, com números e por disciplinas. Corroboramos com Alarcão (2001), que a escola precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade. Apesar das críticas, a proposta trouxe uma mudança importante, começando com a substituição da avaliação tradicional pela emancipatória.

Outro elemento do currículo, que não foi bem aceito pela maioria, o Seminário Integrado. Segundo a proposta, os objetivos principais deste novo componente curricular é oportunizar a integração entre as áreas do conhecimento e possibilitar novas práticas pedagógicas, mais contextualizadas, que despertem o interesse dos alunos pelos estudos. Objetivos estes, defendidos por Brzezinski (2001) que faz uma crítica à escola tradicional e afirma que o dever desta é formar o novo homem que se torne agente transformador da realidade em que vive. Tais objetivos não foram

entendidos pelo grupo de professores pois demandam uma outra forma de planejamento, que tem a pesquisa como ferramenta principal para a construção do saber. Os professores passaram essa insegurança e falta de conhecimento para os alunos. Mesmo assim desenvolveram com os alunos, projetos de pesquisa interessantes e realizaram feiras e mostras de trabalhos, onde os alunos socializaram sua produção.

Apesar das contradições e embates, estes dois elementos do currículo impactaram as escolas, pois constituíram-se em elementos inovadores do Politécnico e representaram um avanço significativo contribuindo para a melhoria da qualidade educacional das instituições. Podemos observar que a proposta tem a intenção de mudar paradigmas na escola. Segundo Goergen (2010, p. 734) “diante da realidade complexa, plural, fluente, globalizada e multicultural é preciso repensar a educação formal”.

Um dos nossos objetivos específicos foi verificar o comportamento dos indicadores educacionais de fluxo e o ENEM ao longo da implantação da proposta. Este estudo nos oportunizou observar algumas contradições. Destacamos a crítica da redução de períodos de algumas disciplinas (especialmente português e matemática) para criação de uma nova - o Seminário Integrado. Isso prejudicaria o desempenho dos alunos nesse exame. Apesar de citarem a importância do ENEM, verificamos que uma das escolas obteve uma participação inferior a 50% nos últimos cinco anos mapeados, enquanto a outra apresenta índices acima de 60%, mas inferiores à 73%. De fato, através do estudo dos números, constatamos que há diferenças, entre as escolas, nos índices de proficiência apontados nesse exame e que as notas mais altas, nas duas instituições, estão no ano de 2010, portanto, anterior à proposta.

Averiguamos que o levantamento anual do índice de evasão fica menor se comparado ao acompanhamento de um grupo de alunos. As novas matrículas em cada ano tendem a baixar esses números mostrando um quadro um pouco melhor. Constatamos esta realidade através da pesquisa com os ingressantes¹⁶ de 2012, realizada pelo grupo de pesquisadores do Subprojeto Estudos sobre a Evasão.

16 Esta pesquisa encontra-se detalhada no livro Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar (2015). Este traz as principais pesquisas feitas pelo subprojeto Estudos sobre Evasão no Ensino Médio e Superior, no Município de São Leopoldo/RS, entre elas o estudo dos ingressantes no Ensino Médio Politécnico.

Verificamos que, nas duas escolas, este índice ficou entre 40,90% e 55%. Este alto índice demonstra que, no quesito permanência, a proposta não foi eficaz, portanto, não representou melhoria na qualidade educacional das instituições. O documento base da CONAE (BRASIL, 2014, p.52) no Eixo IV que trata da qualidade da educação, afirma que a educação de qualidade é aquela que contribui com a formação dos estudantes para o desempenho de seu papel no mundo. Para que esta possa ser sentida, não basta ampliar as matrículas, é preciso que o aluno permaneça e conclua os estudos com sucesso.

Essas dessemelhanças reforçam que, mesmo pertencendo à mesma rede pública estadual, as escolas têm características distintas. Como afirma Werle (2010), “[...] a floresta só existe porque têm inúmeras árvores, árvores diferentes entre si.” Esse conjunto de diferenças, mas também de semelhanças é que formam o sistema educacional brasileiro. A diversidade que observamos entre as duas escolas não foi usada para uma comparação entre elas, mas para identificarmos que cada estabelecimento tem a sua própria identidade que foi construída a partir da cultura escolar de cada instituição. Thurler (2001) afirma que essa cultura escolar está imbricada com as propostas de inovação.

Conforme a cultura do estabelecimento escolar, um projeto de inovação ou uma simples diretiva, provindos das autoridades escolares serão acolhidos com hostilidade ou simpatia, desconfiança ou abertura. Segundo sua cultura, o estabelecimento se voltará para o desenvolvimento contínuo das práticas ou a manutenção do status quo e constituirá, então, uma estrutura de acolhida favorável ou desfavorável às inovações. (THURLER, 2001, p.95).

Segundo ela, “os propositores das reformas educacionais deveriam levar em conta que a cultura de uma instituição não se decreta, mas que deve ser conhecida, e só então iniciar as reformas nas escolas com culturas favoráveis às inovações”. (THURLER, 2001, p.21). Nesse aspecto, os gestores corroboram com essa ideia ao argumentarem que a proposta do Politécnico deveria ter sido testada em algumas escolas, como um projeto piloto e, só depois de uma avaliação positiva, passar a implementar nas demais.

Um segundo objetivo específico foi compreender a ressignificação e as estratégias adotadas no contexto da prática, na percepção dos gestores. Verificamos que as instituições trabalharam intensamente para a implementação da proposta. Com o intuito de adaptarem-se à nova carga horária de trinta períodos

semanais, organizaram, em 2012, aulas no contraturno. O que trouxe a necessidade de criação de outra logística organizacional. Um exemplo foi que precisaram fornecer almoço para os alunos, pois muitos não conseguiriam fazer a refeição em casa e voltar para os estudos no outro turno. Em 2013, abandonaram essa ideia, pois a grande maioria dos alunos não comparecia às aulas do contraturno, por trabalhar ou fazer cursos nestes horários. Isso comprovou a falta de conhecimento sobre a realidade dos alunos. Reorganizaram os tempos escolares em seis períodos diários, em um único turno. O ponto negativo desse aumento foi que as instituições não tiveram uma infraestrutura apropriada para desenvolver com qualidade as atividades educativas. O ideal seria qualificar e climatizar esses ambientes. Mas a realidade apresentada é bem aquém do ideal. Salas lotadas e quentes com ventiladores barulhentos ou estragados são reclamações feitas por alunos e professores. Destacaram como ponto positivo que essa reorganização permitiu que os alunos pudessem continuar com suas atividades fora da escola no turno que ficou livre.

Apuramos que os estabelecimentos enfrentam muitos problemas, especialmente no que se refere à infraestrutura precarizada e à desconforto das estruturas, mas procuraram encontrar alternativas que viabilizassem a otimização das atividades escolares.

Outro objetivo específico foi identificar os limites e possibilidades que as escolas enfrentaram para a implantação da proposta. Em relação aos limites, concluímos que, mesmo com problemas no entendimento, na comunicação, no tempo, na infraestrutura, na precária formação e na aceitação da proposta, as escolas tiveram que implementá-la. Para isso, o contexto da prática foi o espaço onde os atores escolares interpretaram e a recriaram. Segundo Bowe; Ball; Gold (1992), é nesse contexto que as políticas são ressignificadas e podem apresentar mudanças, transformações significativas na política original. Como possibilidades identificamos a avaliação emancipatória e o seminário integrado como elementos inovadores que oportunizaram uma maior integração entre os atores escolares desarticulando as estruturas tradicionais do currículo vigente. Por fim, constatamos que as escolas, apesar das dificuldades encontradas, fizeram essa apropriação e tentaram pôr em prática os elementos inovadores sugeridos pela proposta da SEDUC. Ficou claro que a preocupação com o aluno e sua aprendizagem sempre

estiveram em primeiro plano. Quanto ao futuro da proposta, podemos perceber a preocupação de um dos gestores:

Não sabemos ainda o que vai acontecer no futuro, não tem ainda claro isso para nós, não nos vislumbraram com nada ainda, está muito nebulosa a coisa, mas eu espero que continue o trabalho que tenha continuidade, não podem estar fazendo vários experimentos. Educação não é só isso, tem que haver a mudança, e ter uma continuidade para saber o quanto aquilo pode dar de resultados positivos, e fazer as adaptações necessárias, as acomodações necessárias (G2).

Essa preocupação é pertinente, pois, no RS, há uma peculiaridade em relação a outros estados. Aqui, tradicionalmente, os governos não são reeleitos e, por isso, cada partido que assume o Estado não costuma levar adiante as propostas educacionais dos anteriores. Essa falta de um planejamento educacional para o Estado RS torna as políticas públicas, muitas vezes, ineficazes e transitórias. Este contexto de descontinuidade afeta os gestores e professores, alunos e pais. Sendo assim, sempre que uma política é proposta, há uma desconfiança de que será passageira como tantas outras que já vivenciaram. Mas constatamos que o grupo entrevistado é engajado e acredita no futuro da educação. Afirmamos isso porque ocorreram eleições para a direção das escolas em dezembro de 2015 e, em uma delas, o diretor foi reeleito e, na outra, um dos vices tornou-se diretor. Ambos têm mais de vinte anos de trabalho nas respectivas escolas, portanto conhecem bem a situação educacional do país, do Estado e da instituição em que trabalham, mesmo assim, decidiram continuar na gestão.

Conforme argumentamos, a proposta tem suas limitações, não atingiu os objetivos de qualidade cidadã a que se propôs, mas como possibilidades, contribuiu para que as escolas repensassem as suas práxis. Esse repensar a práxis no contexto educacional nos remete a um contexto prático- teórico que é dialético. A práxis compõe-se de um movimento dinâmico que pode trazer experiências novas que rompam limites teóricos construindo novas formas de vivenciar a educação. Após três anos da implementação da proposta do E.M. Politécnico as escolas não são mais as mesmas. No contexto da prática a pesquisa como recurso pedagógico passou a compor o processo de ensino aprendizagem nas instituições e está rompendo com ideias antigas e construindo um conhecimento-prático novo, onde o aluno tem a possibilidade de tornar-se protagonista da sua aprendizagem. A

avaliação emancipatória aos poucos está sendo construída. A escola A já havia iniciado uma caminhada neste sentido pois, a mais de uma década implementavam o conselho de classe participativo. Para esta instituição não foi difícil entender e praticar a nova avaliação. Para a escola B o processo está sendo mais lento, visto que havia uma cultura escolar que não questionava a avaliação tradicional. Ambas estão em processo de mudança, cada uma no seu ritmo pois, “as árvores” são diferentes e cada uma tem as suas especificidades e esta diversidade é grande riqueza da “floresta”!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.** Campinas, Cedes, São Paulo, 2010. v. 31, n. 113, p. 1137-1156.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A Reforma Educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. 145f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A7B.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2015.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A Política de gestão da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007/2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 211f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24821/000749293.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 abr. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educ. Soc.** Campinas - SP; 2010. v. 31, n. 113 p. 1381-1416.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, Pesquisa e Políticas Educacional. **Educ. Soc.** Campinas, v.30, n.106, p. 303-18, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.Unicamp.br>> Acesso em: 15 jan. 2015

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes. CENPEC, Cadernos. Créditos desta edição | v. 3, n. 1, 2013. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 1, Dez. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/214/228>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática do sistema municipal de educação. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 135-171.

BOTO, Carlota. A Educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e sociedade**, Campinas-SP: Cedes, 2005. v. 26 – Número Especial 92, p. 777-798.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, With Ann. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. **O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003- 2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em:<<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1010>> Acesso em: 20 abr. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.

BRASIL. **Documento de Referência da CONAE 2014**. Brasília, 2014. Disponível em <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em 15 dez 2014

BRASIL. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Lei Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 4024 de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio**. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&ata=25/11/2013&captchafield=firistAccess>> Acesso em 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília, 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. **Resolução nº3, de 26 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica-CEB. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em 10 jan.2015.

BRITO, Wanderley Azevedo de. **Ensino Médio Público:** Formação humana ou para o mercado? 218f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2011. Disponível em:<http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2012-02-28T144407Z-977/Publico/Wanderley%20Azevedo%20de%20Brito.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CAMINI, Lúcia. **O Processo de Construção da Política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002:** relações, limites, contradições e avanços. 261f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005. Disponível em:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12719/000523480.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 abr. 2015.

CANOSA, Miguel Angel Alegre. Casi - mercados, segregación escolar y desigualdade educativa: uma trilogia com final aberto. **Educ. Soc.** Campinas-SP: Cedes, 2010. v. 31, n. 113, p. 1157-1178.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FILHO, Dalson Britto Figueiredo; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Estudos RBEP.** Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2915/2042>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc.** Campinas-SP: Cedes, 2009. v. 30, n. 109, p. 1139-1166.

COSTA, Flora Maria de Athayde. **Escola Pública e Ensino Médio:** formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000852432>> . Acesso em: 20 abr. 2015.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CURY, Carlos Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. Goiânia-GO, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em 20 abr. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: 2007.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO OLINDO FLORES DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Leopoldo, 2014. Documento interno da escola.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO POLISINOS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Leopoldo, 2011. Documento interno da escola.

FERREIRA, Naura Cyria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FGV. CPDOC. **A era Vargas: dos anos 20 a 1945**. São Paulo, [2016a?]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>> Acesso em: 16 mar. 2016.

FGV. CPDOC. **O Governo de Juscelino Kubitschek**. São Paulo, [2016b?]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>> Acesso em: 16 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educ. Soc.** p. 501-521. v. 28, n.99, Campinas-SP: Cedes, 2009. p. 723-742.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação**. v. 33, n. 119, São Paulo: Cortez; 2010.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan. /abr. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a12v95n239.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GENTILI, Pablo (org.). **Política educacional, cidadania e conquista democráticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

GENTILI, Pablo. O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.** v. 30, n. 109, Campinas, Cedes; 2009. p. 1059-1079.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.** Campinas, Cedes. v. 34, n. 124, 2010. p. 723-742.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo) liberal: da administração à gestão educacional**. 228f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32163/000785804.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

KOVALSKI, Iverson. **A gestão da educação pública: O nível médio de ensino após LDB 9594/96**. 122f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti, Paraná, 2007. Disponível em: < http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=159>. Acesso em: 20 abr. 2015.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Estudos RBEP**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011a. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603>> Acesso em: 20 abr. 2015.

LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set. /dez. 2013a. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2828/1975>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Linício C. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora, 2011b.

LIMA, Linício C. **Organização Escolar e Democracia Radical**– 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

LÜCK, Heloísa et al. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celito Urbano. **Reformas educacionais em tempos de globalização neoliberal e o desencanto do magistério gaúcho**. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/reformas%20educacionais.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed., reimpr. - São Paulo: EDUC, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: 2007. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 19 out. 2015.

MOSER, Giancarlo. **História da educação: caderno de estudos**. Uniasselvi, Educação a distância. Indaial: Asselvi, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Oliveira. Análise da Eficiência da Lei 5692/71 na Formação dos Trabalhadores de Guarapuava sob a Perspectiva de Consciência para a Cidadania e Qualificação para o Trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art08_20.pdf> Acesso em 20 abr. 2015.

NEUBAUER, Rose (Coord). Ensino Médio no Brasil: uma análise das melhores práticas e de políticas públicas. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan. /abr. 2011. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1822/1378>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Estudos RBEP**. Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1688/1339>> Acesso em: 20 abr. 2015.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação**. Porto: Porto editora, 2000.

PEREIRA, Fernando Antônio de Melo. A Consolidação da Pesquisa Social Qualitativa: um aporte teórico. **Revista Espaço Acadêmico**. n.134, jul. 2012. p.68

PERONI, Vera Vidal (org.). A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-24.

PERONI, Vera Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado, implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014**. Out. /nov. 2011. SEDUC: Porto Alegre, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual**. 2012. SEDUC: Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. **O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999/2002) a afirmação do público na construção das políticas educacionais**. 137 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8930/000591054.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 abr. 2015.

SALOMON, Délcio Vieira. **A Maravilhosa Incerteza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTIAGO, Rui. A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

SCHELBAUER, Analete Regina (org.) **Educação em Debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCHLICKMANN, Vitor. **Os Sentidos da Experiência Escolar para Jovens do Ensino Médio**: Um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS. 197f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5468>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SILVA JUNIOR, C. A. O espaço da Administração no Tempo da gestão. In: MACHADO, L. M. FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

SILVA, Maria Abadia. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial; Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. p. 49-113.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Experiências Sociais e Lógicas de Ação Política**: Etnografia da participação estudantil na escola pública. 134f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/RodrigoManoelDiasdaSilvaCienciasSociais.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. 215f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

SOUZA Donaldo Bello de; MARTINS Maria Angela (orgs). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SPENTHOR, Odair José. **“Formação de Cabeças ou de Braços”**: Tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Sertão (1963 – 2008). 174f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000009/00000941.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SROUR, Robert Henry. **Poder, Cultura e Ética nas Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SUDBRACK, Edite Maria. **Políticas Educacionais**: condicionantes e embates na Educação Básica. 1. ed. Frederico Westphalen: URI Frederico Westph, 2014.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad: Jeni Wolff- Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação. Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, julho de 2010. p. 41. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola- Função social, gestão e política educacional. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (org). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

VITELLI, Ricardo, FRITSCH, Rosangela. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do RS. In: FRITSCH, Rosangela (Org). **Ensino Médio**: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2015. v. 1, p. 65-87.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010.

WHITAKER, Patrick. **Gerir a mudança nas escolas**. Trad: Fernando Ferreira Alves. Porto: Asa Editores, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi- 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA-GESTORES

Questões entrevistas gestores (agosto/2015)

-Qual a tua função na escola?

-Quanto tempo trabalhas nesta escola?

-Qual a tua formação acadêmica?

1. Qual o seu entendimento sobre a proposta do EMP?

2. Como a proposta do Politécnico foi recebida na escola? (Pelos gestores? Professores? Pelos alunos? Famílias?)

3. Como ocorreu a implementação da proposta na escola?

4. A escola fez mudanças, alterações ou adaptações na proposta para colocá-la em prática? Quais?

5. Houve dificuldades para a implementação da proposta na escola? Alguma resistência?

6. Como foi o envolvimento da SEDUC/2ª CRE na implantação da proposta do Ensino médio politécnico?

7. Após os três anos da proposta, como você avalia o processo?

8. Na sua opinião o ensino politécnico contemplou as necessidades que os jovens têm em relação a escola?

9. Esta proposta atendeu as expectativas da comunidade escolar?

10. Como professores, alunos e pais se posicionam frente a proposta do Politécnico? Qual a sua percepção sobre a proposta?

11. Na sua opinião a proposta do Ensino Médio politécnico modificou as práticas educativas da escola? O que? De que forma?

12. Na sua percepção houve melhoras nos índices de aprovação e permanência na escola?

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Miria Maria de Souza Roos, mestranda do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, em São Leopoldo/RS, sob a orientação da Dra. Rosângela Fritsch, estou realizando uma pesquisa intitulada: “O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS”.

O objetivo principal é analisar a execução da proposta do Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar quais impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional nestas instituições.

Você, por fazer parte da equipe gestora desta escola, está convidado (a) a participar como colaborador (a) nesta pesquisa. Destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao Ensino Médio Politécnico. A entrevista com sua autorização, mediante a assinatura deste termo de consentimento livre e esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa da mesma, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para a sua saúde, não lhe acarretará custos, bem como não haverá nenhuma remuneração pela sua participação. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as e/ou local (is) da pesquisa, sendo guardada em sigilo.

Você pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Comprometo-me a prestar todos os esclarecimentos e informações necessárias antes, no decorrer, e após a coleta de dados. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, pode contatar-me pelo e-mail miriaroos@yahoo.com.br ou pelo telefone (51)93013413.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do entrevistado

Míria Maria de Souza Roos
Mestranda PPGEDU/Unisinos

Local/data

Contato do entrevistado: -----

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Sr. Diretor

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: “O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS”, a ser realizada na Escola Estadual de Ensino Médio, pela aluna de *pós-graduação*, *Míria Maria de Souza Roos*, sob orientação do *Profª Drª* Rosangela Fritsch. O objetivo principal desta pesquisa é analisar a execução da proposta do Ensino Médio Politécnico em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS e identificar quais impactos no sentido da melhoria da qualidade educacional nestas instituições.

Necessitando, portanto, ter acesso aos gestores desta instituição a fim de entrevista-los. E pedimos permissão para ter acesso aos indicadores educacionais de fluxo (aprovação, reprovação, evasão, desempenho e resultados do ENEN. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

São Leopoldo, 28 de agosto de 2015.

Míria Maria de Souza Roos
Mestranda PPGEDU/Unisinos

() **Concordamos com a solicitação** () **Não concordamos com a solicitação**

Diretor da E.E.E.M