

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

CRISTIANO NÍVIO DE MORAIS

**REFLEXÕES SOBRE O FLUXO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES**

JUIZ DE FORA

2017

CRISTIANO NÍVIO DE MORAIS

**REFLEXÕES SOBRE O FLUXO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES**

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

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Morais, Cristiano Nívio de .

Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: O caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves / Cristiano Nívio de Moraes. -- 2017.

164 f.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Fluxo escolar. 2. Reprovação escolar. 3. Abandono escolar. 4. Avaliação. 5. Ensino médio. I. de Basto Teixeira, Beatriz , orient. II. Título.

CRISTIANO NÍVIO DE MORAIS

**REFLEXÕES SOBRE O FLUXO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Prof(a). Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof(a). Dr(a). Ligia Cristina Ferreira Machado
Membro da Banca Externa

Prof(a). Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Membro da Banca Interna

Talvez não tenhamos conseguido
fazer o melhor,
Mas lutamos para que o melhor
fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que
iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos.

Martin Luther King

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e em primeiro lugar!

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por oferecerem esse curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira, pela confiança e pelo interesse no meu trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por reconhecer a importância e incentivar a formação continuada de seus profissionais.

À toda a minha família, que sempre me incentivou a concluir este curso e compreendeu minhas ausências durante esse período. Em especial, aos meus pais, Iolanda e Orlando, e à minha irmã Leidiane, por sempre estarem ao meu lado, mesmo quando estamos longe, e acreditarem na realização dos meus sonhos.

À minha esposa Juliana, por compreender meus momentos de isolamento e ausências, e ainda por me apoiar e incentivar para concluir esse trabalho.

Aos meus companheiros mestrandos, pela parceria e amizade desenvolvida ao longo do curso.

A todos os amigos e amigas que me incentivaram e torceram por mim, mesmo nos momentos em que pude estar bem pouco com eles.

A todos os professores e tutores do curso, por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem de forma significativa neste meu processo de formação.

A todos os alunos e colegas de trabalho que gentilmente participaram da pesquisa e contribuíram para a minha contínua aprendizagem e formação.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado analisou os fatores relacionados aos problemas de fluxo escolar na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, município de Carmópolis de Minas, a partir da percepção de diversos atores escolares, sendo estes os alunos, professores e gestores. Este estudo teve como objetivo investigar e compreender os fatores que ocasionam as retenções e o abandono escolar, bem como analisar a influência das especificidades presentes na escola investigada nos problemas de fluxo, e propor um plano de ação para minimizá-lo. Para tal compreensão, foi realizada uma contextualização da evolução do ensino médio brasileiro e sua insistente e problemática dualidade. Para o procedimento de investigação, foi adotada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Como técnicas de pesquisa foram utilizadas a entrevista semiestruturada com o diretor e a ex-diretora da escola, além de grupos focais compostos por membros dos segmentos de atores escolares. A análise dos dados da pesquisa foi produzida à luz de autores relevantes no campo educacional, como Heloísa Luck (1998; 2009), Juarez Tarcísio Dayrell (1996; 2009), Ruben Klein (2006), Paulo César Rodrigues Carrano (2016), Acácia Zeneida Kuenzer (1989), Sabrina Moehlecke (2012), Nora Rut Krawczyk (2009; 2011), José Carlos Libaneo (2016), dentre outros. Destaca-se, no trabalho, a produção de um Plano de Ação Educacional que compreende a elaboração de propostas de intervenção a serem conduzidas pela gestão escolar, visando minimizar a evasão e o abandono escolar. As ações foram desenhadas a partir da necessidade de se criar um projeto de acolhimento dos alunos novatos na escola, resgatar a participação dos pais na vida escolar, repensar a prática pedagógica e avaliativa e estimular o protagonismo juvenil.

Palavras-Chave: Fluxo escolar; Reprovação escolar; Abandono escolar; Avaliação; Ensino médio.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Program of Professional Postgraduate in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The studied management case analyzed the factors related to the problems of school flow in the Presidente Tancredo Neves State School, Carmópolis de Minas State, under the perception of several school actors, these being the students, teachers and managers. The purpose of this study was to investigate and understand the factors that cause retention and dropout, as well as to analyze the influence of the specificities present in the investigated school in the problems of flow, and propose a plan of action to minimize it. For this understanding, a contextualization of the evolution of Brazilian high school and its insistent and problematic duality was carried out. For the investigation procedure, the bibliographical research and the field research were adopted. As research techniques, it was used a semi-structured interview, with the director and the former director of the school, and a focus groups composed by school members. The analysis of the research data was produced in the light of relevant authors in the educational field, such as Heloísa Luck (1998; 2009), Juarez Tarcísio Dayrell (1996; 2009), Ruben Klein (2006), Paulo César Rodrigues Carrano (2016), Acácia Zeneida Kuenzer (1989), Sabrina Moehlecke (2012), Nora Rut Krawczyk (2009; 2011), José Carlos Libaneo (2016) among others. It is worth mentioning the production of an Educational Action Plan, which includes the elaboration of intervention proposals to be conducted by the school management, aiming at minimizing dropout and dropping out of school. The actions were designed, based on the needs to create a project to welcome the novice students in school, to rescue the parents' participation in school life, to rethink pedagogical and evaluative practice and to stimulate youth protagonism.

Keywords: School flow; School disapproval; Drop out; Evaluation; High school.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIM	Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REM	Programa Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
VEM	Virada da Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio de recreio da escola estadual Presidente Tancredo Neves88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio Rede Pública Estadual de Minas Gerais	54
Gráfico 2 - Evolução da proficiência em Matemática – 3º ano do ensino médio Rede Pública Estadual de Minas Gerais.....	54
Gráfico 3 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG .	60
Gráfico 4 - Evolução da proficiência em Matemática – 3º ano do ensino médio Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa de acolhimento dos alunos do primeiro ano do ensino médio (PROAC - 1º ano).....	126
Quadro 2 – Formação de um grupo de trabalho multiplicador para repensar a prática de avaliação	131
Quadro 3 – Projeto de promoção da interação entre a escola e os pais – PAIS ATIVOS NA ESCOLA.....	136
Quadro 4 – Criação de um canal digital para divulgar as boas práticas e valorizar a produção dos jovens estudantes.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino Regular – Número de matrículas no ensino médio – Brasil 1991 - 2013.....	26
Tabela 2 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio – taxa líquida de matrículas	34
Tabela 3 – Índices de rendimento escolar nas escolas públicas de ensino médio do Brasil – 2010 - 2015	44
Tabela 4 – Taxas Percentuais de Abandono, Aprovação e reprovação no ensino médio – 2010 a 2015 – Minas Gerais e Brasil.....	51
Tabela 5 – Infraestrutura das escolas públicas de ensino médio – Minas Gerais..	52
Tabela 6 – Evolução dos resultados do IDEB – Ensino Médio – Minas Gerais e Brasil	53
Tabela 7 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Carmópolis de Minas e municípios vizinhos	56
Tabela 8 – Resultados das turmas de 1º ano – SIMAVE 2015 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG.....	61
Tabela 9 – Perfil das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e da SRE Divinópolis, quanto ao oferecimento do ensino médio e a condição de exclusividade.....	62
Tabela 10 – Resultados Finais do período letivo – 2013 a 2016 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG.....	63
Tabela 11 – Índices de Distorção Idade-série 2012 a 2015 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG.....	65
Tabela 12 – Total de alunos matriculados– Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG.....	65
Tabela 13 – Sistematização dos instrumentos de pesquisa	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O FLUXO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES: UM CASO DE GESTÃO	19
1.1 Panorama e desafios do Ensino Médio brasileiro	20
1.2 O Ensino Médio em Minas Gerais	45
1.3 As peculiaridades da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.....	55
1.3.1 Índices de fluxo escolar nos anos de 2013 a 2016	63
2 O PROBLEMA DO FLUXO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES	67
2.1 Problemas de fluxo sob diferentes percepções	67
2.2 O percurso metodológico – os caminhos da pesquisa.....	78
2.3 O fluxo escolar sob uma perspectiva analítica	85
3 REPENSANDO O PROBLEMA DO FLUXO ESCOLAR – UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	123
3.1 Do programa de acolhimento dos alunos de 1º ano (proac – 1º ano)	124
3.2 Da criação de um grupo de trabalho multiplicador para repensar a prática de avaliação	130
3.3 Da criação de um projeto de resgate dos pais para o convívio escolar	134
3.4 Criação de um canal digital visando divulgar as boas práticas e valorizar a produção dos jovens estudantes.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EX-GESTORA ESCOLAR	157
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR ESCOLAR	158
APÊNDICE D – GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DA ESCOLA	159
APÊNDICE E – GRUPO FOCAL COM ALUNOS FREQUENTES EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	160

APÊNDICE F – GRUPO FOCAL COM ALUNOS FREQUENTES QUE NÃO APRESENTAM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE.....	161
APÊNDICE G – GRUPO FOCAL COM ALUNOS RECÉM-MATRICULADOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	162
APÊNDICE H – GRUPO FOCAL COM ALUNOS EGRESSOS E QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO.....	163
APÊNDICE I – FICHA COLETA DADOS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS	164

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa o fluxo dos alunos de ensino médio da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, entre os anos de 2013 a 2016, bem como investiga as possíveis causas que contribuem para a ocorrência de problemas relacionados ao fluxo escolar. Essa escola é utilizada para um estudo de caso, por meio do qual se busca analisar um dos elementos que preocupam os educadores que se dedicam ao ensino médio: a dificuldade de progressão dos estudantes pelas séries dessa etapa de ensino com sucesso.

A escola onde foi realizada a pesquisa é a única instituição que oferece o ensino médio no município de Carmópolis de Minas, no estado de Minas Gerais (MG), e vem apresentando, nos últimos anos, elevadas taxas de evasão e abandono escolar. Por ser uma instituição exclusiva no município, em relação ao oferecimento da última etapa da educação básica, a escola possui uma relevância fundamental para a formação dos jovens carmopolitanos. O fluxo escolar se refere ao comportamento da progressão dos alunos ao longo de uma determinada etapa de ensino, e considera as taxas de matrícula inicial, aprovações, reprovações e abandono escolar. Dessa forma, ele é um importante indicador para aferir a eficiência dos sistemas de ensino. Problemas de fluxo escolar podem ser atrelados a fatores externos à escola, como a necessidade de trabalhar ou outras questões de origens familiares, mas também podem estar associados à ineficiência pedagógica da escola em proporcionar o aprendizado dos alunos.

Em minha trajetória profissional, atuo como professor de geografia na escola investigada há doze anos, sendo que em oito deles, exerci a função de gestor escolar, no período de 2007 a 2015. Essa experiência foi fundamental para perceber a necessidade e a importância de investigar os aspectos que recorrentemente contribuem para os problemas de fluxo escolar apresentados.

A presente pesquisa se justifica por poder proporcionar um melhor entendimento sobre as possíveis causas que contribuem para a ocorrência de evasão e abandono escolar, especialmente no ensino médio, e que conseqüentemente representam um fracasso nos processos de escolarização dos jovens brasileiros. Para compreender os problemas de fluxo escolar no ensino médio, é preciso refletir sobre os dilemas que essa etapa de ensino apresenta

quanto à sua identidade, condições de oferta e históricas contradições quanto aos seus objetivos.

Nesse contexto, algumas das hipóteses de causas de problemas são: a mudança de etapa de ensino, a troca de escolas, as adaptações ao currículo do ensino médio e as novas relações interpessoais entre novos colegas e novos professores. Outro aspecto analisado se refere à participação da família na vida escolar dos alunos. Em termos gerais, é notória a redução do acompanhamento familiar no desempenho dos seus filhos quando estes ingressam no ensino médio. A intensidade da participação da família desses alunos na escola também é um indicador analisado.

A pesquisa pretende auxiliar a responder a seguinte indagação: **em quais aspectos, a equipe gestora da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves pode atuar para minimizar os problemas de fluxo escolar diagnosticados nos últimos anos?**

O objetivo geral da pesquisa é investigar e analisar os fatores que podem influir no fluxo escolar dos alunos de uma escola, em uma pequena cidade mineira, que oferece exclusivamente o ensino médio, sendo ela a única escola a oferecer esse nível no município, e propor um plano de ação para minimizá-lo.

Visando atender às exigências que um trabalho científico acadêmico requer, foram selecionados instrumentos de pesquisa, no intuito de contribuir para a configuração do caso. É importante ressaltar que o trabalho é marcado por algumas impressões oriundas da experiência profissional do pesquisador em relação ao problema investigado na unidade escolar.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 é a apresentação do caso. Inicialmente, o capítulo apresenta um retrato do ensino médio brasileiro e algumas de suas dificuldades, notadamente aquelas específicas dessa etapa de ensino. Na sequência, é apresentado o ensino médio no estado de Minas Gerais, abordando os programas e ações recentemente desenvolvidos com vistas a superar os problemas típicos dessa etapa de ensino. Tudo isso serve para compor um pano de fundo para que seja apresentada a escola onde foi desenvolvida a pesquisa, sendo ela a Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, localizada no município de Carmópolis de Minas, Minas Gerais. Nesta seção, são incluídos os dados de fluxo escolar apresentados pela instituição dos anos de 2013 a 2017.

O capítulo 2 aborda a metodologia do estudo; a escolha do método da pesquisa; o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa; o instrumento a ser utilizado para a coleta; e o tratamento dos dados. Além disso, nele também é apresentada uma análise qualitativa do problema de fluxo escolar, à luz do referencial teórico pesquisado, para ampliar o entendimento sobre o problema em foco. A atuação da gestão escolar para a administração do problema e as características do alunado da escola pesquisada também foram analisadas nessa seção. O capítulo apresenta os resultados consolidados das entrevistas e dos grupos focais de alunos, professores e gestores da escola, para levantamento de suas impressões, anseios e perspectivas quanto ao ensino médio e o problema do fluxo escolar. Autores como Miguel González Arroyo (1992); Marli André (1996); Nora Krawczyk (2009); José Carlos Libaneo (2016); Cipriano Carlos Luckesi (2011); Heloísa Luck (1998); Sabrina Moehlecke (2012); Simon Schwartzman (2016); Ruben Klein (2016); Sérgio Haddad (1998); Claudio de Moura Castro (2008); Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2016); Juarez Dayrell (1996); Acácia Zeneida Kuenzer (1989); entre outros foram utilizados para constituir uma observação crítica desses dados.

O capítulo 3, após a análise empreendida nos capítulos anteriores, propõe a elaboração de um plano de ação educacional, objetivando apresentar sugestões de ações viáveis, junto ao ensino médio, que possam contribuir para minimizar os problemas de fluxo escolar. Ao final, são apresentadas as conclusões do trabalho, as referências e os apêndices.

Enfim, a pesquisa busca estabelecer um diálogo sobre o ensino médio e seus recorrentes problemas de fluxo escolar. O trabalho se apresenta como uma contribuição para que políticas públicas possam ser elaboradas e replicadas em mais unidades escolares que apresentem as mesmas particularidades e problemas da escola investigada.

1 O FLUXO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES: UM CASO DE GESTÃO

Este primeiro capítulo apresenta o caso de gestão investigado, que se refere aos recorrentes problemas de fluxo escolar identificados na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, no município de Carmópolis de Minas Gerais/ MG.

Para tal fim, o capítulo é dividido em três seções, sendo que na primeira, há uma abordagem sobre o ensino médio brasileiro e os constantes desafios que essa etapa de ensino apresenta como problemas de identidade, dualidade quanto aos seus propósitos, altos índices de evasão e abandono escolar; desafios estes que convergem para expressivas defasagens no fluxo escolar. Para a construção desta primeira seção, a pesquisa bibliográfica foi instrumento primordial.

A segunda seção foi construída a partir de pesquisa bibliográfica e documental, e apresenta as particularidades do ensino médio no estado de Minas Gerais, com foco nos programas e ações desenvolvidas na tentativa de minimizar os problemas detectados nessa etapa de ensino. O ensino médio em Minas Gerais acompanha o retrato apresentado por todo o país, com problemas de evasão, abandono e identidade, e muitas ações foram desencadeadas nos últimos anos, na tentativa de produzir um novo significado ao ensino médio.

A seguir, a terceira seção apresenta a escola foco da investigação, Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, no município de Carmópolis de Minas, trazendo à tona os dados que revelam a existência de um problema de fluxo escolar. Dessa forma, há a necessidade de investigar as possíveis causas para esse problema e suas relações com as particularidades apresentadas pela instituição de ensino. A terceira seção do capítulo 1 foi produzida a partir de pesquisa bibliográfica sobre a escola investigada, pesquisa documental relacionada aos resultados escolares no período que é o foco do trabalho, e através de pesquisa geral exploratória com os gestores e demais funcionários da escola. Foram utilizados dados referentes ao rendimento escolar, aprovação, reprovação, evasão e abandono escolar, número total de matrículas e número de servidores da escola, do período de 2013 a 2017.

1.1 Panorama e desafios do Ensino Médio brasileiro

As dificuldades educacionais brasileiras são inúmeras, desde a erradicação do analfabetismo, melhorias das estruturas físicas, fortalecimento da democracia e participação coletiva nas escolas, até a valorização dos profissionais. A última etapa da educação básica – o ensino médio – também apresenta vários desafios para que se alcance um nível satisfatório de qualidade. O ensino médio brasileiro convive frequentemente com problemas de manutenção do fluxo escolar. Jovens se veem desestimulados e sem perspectivas futuras quanto a essa etapa de ensino e, nessa perspectiva, associado a fatores de ordem externa, como a necessidade de trabalhar ou problemas familiares, há a realidade de altos índices de evasão.

Compreender melhor o ensino médio brasileiro é primordial para o sucesso da investigação proposta. E para se pensar no presente, é preciso olhar para o passado da educação brasileira. A contextualização histórica do ensino médio brasileiro é marcada por constantes transformações influenciadas pelas diferentes conjunturas econômicas e políticas do país.

No Brasil, foi em 1942 que o ensino médio se estruturou definitivamente como curso de estudos regulares, dividido entre científico e clássico, com duração de três anos, através da Reforma Gustavo Capanema¹ (SANTOS, 2010). Portanto, logo no início, a disposição do ensino secundário separava claramente aqueles que vislumbravam o ensino superior e aqueles que definitivamente ingressariam no mercado de trabalho. A impossibilidade de ingressar no ensino superior apenas com o curso profissionalizante resultava em um desprezo das classes média e alta por esses cursos, sendo priorizados pelos alunos mais carentes (SANTOS, 2010). Vale ressaltar que nesse momento, o acesso tanto ao ensino médio quanto ao ensino superior era bastante restrito.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, lei nº 4.024, estabeleceu o mesmo plano de igualdade para o curso secundário, os cursos técnicos e os cursos pedagógicos.

¹ Gustavo Capanema Filho foi nomeado ministro da Educação e da Saúde Pública no ano de 1934 pelo governo Vargas, permanecendo até o ano de 1945. Em sua gestão, foi promulgada em 9 de abril de 1942 a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reorganizou o ensino secundário em um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos com as opções de curso clássico ou científico. A mudança ficou conhecida como a Reforma Gustavo Capanema, e permaneceu em vigor até o ano de 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entretanto, deixava claro em seu artigo 46º, § 2º, a prioridade do curso secundário colegial para a preparação para o ensino superior:

Art. 46º Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários (BRASIL, 1961, s.p.).

No período da ditadura instaurada com o Golpe Militar de 1964, observa-se no país uma crescente vinculação ao capital estrangeiro, fruto do endividamento externo e da presença de multinacionais. Nesse momento, a prioridade da educação básica passou a ser a preparação e a qualificação para o mercado de trabalho, promovendo mudanças sobre o pretexto de priorizar o crescimento econômico do país (ROMANELLI, 1998).

A partir da lei nº 5.692/71, o primário e o ginasial foram unificados, conforme se percebe na redação do artigo 1º da referida lei:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (BRASIL, 1971, s.p.).

Segundo Romanelli (1978), o ensino de primeiro grau era destinado às crianças e pré-adolescentes de faixa etária de 7 aos 14 anos, o que corresponde ao nível de obrigatoriedade escolar. Já o segundo grau, destinava-se à formação do adolescente, conforme os artigos transcritos a seguir:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

[...]

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau (BRASIL, 1971, s.p.).

Essas condições determinavam a fragmentação da qualidade do ensino, uma vez que aquela minoria de alunos de classe social mais abastada recebia educação de melhor qualidade para prepará-los para o ingresso nas universidades, e os alunos mais pobres recebiam a preparação básica para o mercado de trabalho. Fica claro que a lei 5.692/71 permanece com uma forte tendência para a profissionalização, limitando a formação plena da população brasileira e reforçando o caráter de terminalidade do ensino médio.

O período conhecido como ditadura militar, entre os anos de 1964 a 1985, representa um momento conturbado da história política brasileira, e a educação sempre esteve em pauta nas discussões. De um lado, a emergência de movimentos estudantis universitários como forma de mobilização social e resistência contra a falta de participação na vida política do país e pela liberdade de expressão. De outro, a existência de movimentos pela prioridade dos governos militares em preparar os jovens exclusivamente para o mercado de trabalho, fomentando o crescimento econômico do país.

Souza (2016) afirma que:

[...] a visão dominante acerca da educação ao longo dos governos militares defendia a retirada das características humanísticas do ensino secundário para assumir uma versão de conteúdos mais práticos, voltados para o mercado de trabalho, o que tornaria viável o crescimento econômico, um ponto de tensão que bem exemplifica a dualidade estrutural marcante quando se trata do ensino médio no Brasil (SOUZA, 2016, p. 20).

Segundo Krawczyk (2011), as várias deficiências atuais que a etapa final da educação básica apresenta são reflexos da conturbada e tardia democratização da

educação pública brasileira que, ao longo da segunda metade do século XX, sofre grandes transformações devido aos abalos das mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas no país.

A partir da Nova República², a promulgação da Constituição de 1988 renovou as esperanças para a educação brasileira, redefinindo os seus objetivos, conforme o artigo 205^o:

Art. 205^o A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

As esperanças voltaram a se renovar com a publicação da LDB 9394/96³, que assim define o ensino médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s.p.).

A referida lei ainda garante a existência de cursos profissionais técnicos de nível médio, podendo ser organizados de forma articulada ou subsequente:

² Também conhecido como Sexta República, compreende o período marcado pelo fim da ditadura militar, em 1985 e o ingresso de um civil na presidência da república, o ex-presidente José Sarney, e representa um novo período democrático que se opõe ao período anterior de repressão e censura aos movimentos sociais.

³ Também conhecida como a Carta Magna da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996, constitui-se de um conjunto de definições políticas que orientam o sistema educacional do país, introduzindo mudanças significativas na educação e representando um grande avanço nas concepções de ensino. Composta por 92 artigos, a Lei estabelece diretrizes para os sistemas de ensino, e abarca cada um dos diferentes níveis de ensino e também o financiamento da educação pública.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Art. 36-B. A educação profissional 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 (BRASIL, 1996, s.p.).

A nova LDB foi elaborada em um momento peculiar da história brasileira, marcada por mudanças estruturais com vistas à inserção do país na economia internacional, através da reorganização da produção e subordinação do mercado nacional aos padrões organizacionais internacionais, sendo que nesse contexto, os níveis educacionais eram considerados essenciais para estimular a competitividade entre os países. Observa-se, nesse período, uma expansão educacional no Brasil (NASCIMENTO, 2007).

Sob a influência de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe⁴ (CEPAL) e o Banco Mundial⁵, as prioridades para o sistema educacional brasileiro se voltam para a qualidade e racionalidade na utilização dos recursos disponíveis (NASCIMENTO, 2007).

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de

⁴ A CEPAL foi criada em 1948 pela ONU, para coordenar as políticas de desenvolvimento da América Latina e do Caribe. Na década de 90, a CEPAL passou a considerar a educação como uma das principais responsáveis pela elevação da competitividade internacional, defendendo o investimento em recursos humanos e a reestruturação produtiva dos países como forma de sobreviver ao mercado global competitivo. Ela defende a ampliação da capacitação da mão de obra e a necessidade de elevar o progresso técnico científico como forma de se promover um maior desenvolvimento econômico e social.

⁵ O Banco Mundial é um grupo composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). O principal objetivo do Banco Mundial é atacar a pobreza, e o investimento na educação básica é considerado um dos mecanismos de aumentar o recurso dos pobres. Através de um pacote de reformas educativas, o Banco Mundial defende a melhoria da qualidade e eficácia da educação básica, impulso para o setor privado e organismos não governamentais para o setor educacional, mobilização e alocação eficaz de recursos financeiros e definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (ALTMANN, 2002).

equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

É imprescindível considerar que a nova LDB emergiu de um momento de tensão entre o grupo majoritário, que conduzia as decisões contínuas, voltadas para a terminalidade do ensino médio.

Nascimento (2007) afirma que a nova LDB não atendeu aos anseios dos educadores por ser minimalista e por sua flexibilidade visar se adequar aos padrões da época, de desregulamentação econômica e privatização (NASCIMENTO, 2007).

Durante o governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o ensino médio passou por uma mudança estrutural e curricular de separação do ensino técnico profissional e do ensino médio regular. Nesse período, incrementou-se a ideia do desenvolvimento de habilidades e competências, como objetivo central das diretrizes curriculares dessa etapa de ensino, e houve a promoção acelerada dos cursos profissionais, permitindo a sua rápida conclusão (BRANDÃO, 2011).

As referidas mudanças foram determinadas pelo Decreto nº 2.208/97, que regulamentava a educação profissional no país, modalidade alternativa ao ensino superior e normalmente destinada à classe trabalhadora.

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Dessa forma, sustentava-se a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo a qualificação e a requalificação profissional os meios de se empregar novamente. Nesse sentido, restava para a maioria dos trabalhadores,

serviços precários e periféricos. Observa-se, portanto, um caráter economicista da educação, centrado na formação do trabalhador e não do sujeito (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psico-física do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Nascimento (2007) afirma que, entre 1994 e 1999, o crescimento do número de matrículas no ensino médio foi de 57,3%, sendo ele, em parte, fruto de uma maior exigência de escolarização do mercado de trabalho e da escassez de empregos que se apresentava. A necessidade de se qualificar, como meio de se ingressar no trabalho, determinou um aumento expressivo de matrículas no ensino noturno, especialmente de jovens de classe mais baixa (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Tabela 1 – Ensino Regular – Número de matrículas no ensino médio – Brasil 1991 - 2015

Ano	Número de Matrículas	Ano	Número de Matrículas
1991	3.772.698	2004	9.169.357
1992	4.104.643	2005	9.031.302
1993	4.478.631	2006	8.906.820
1994	4.932.552	2007	8.369.369
1995	5.374.831	2008	8.366.100
1996	5.739.077	2009	8.337.160
1997	6.405.057	2010	8.357.675
1998	6.968.531	2011	8.400.689
1999	7.769.199	2012	8.376.852
2000	8.192.199	2013	8.312.815
2001	8.393.008	2014	8.076.150
2002	8.710.584	2015	8.301.380
2003	9.072.942		

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do INEP (2017).

A análise dos dados da Tabela 1 permite observar o rápido crescimento do número de matrículas no período compreendido entre 1991 até 2004, saltando de

3,7 para 9,1 milhões de matrículas. A partir de 2004, observa-se uma menor variação das taxas de matrículas absolutas, oscilando entre 9,1 e 8 milhões.

Nesse contexto, observa-se a rápida expansão do ensino médio na década de 90. Segundo o Ministério da Educação (MEC), no período de 1990 a 1998, o número de matrículas no ensino médio duplicou, passando de 3 milhões e 500 mil alunos para 6 milhões e 900 mil. Essa expansão foi absorvida, em grande parte, pela rede pública que, no ano 2000, respondia por 82,4% das matrículas do ensino médio (MENEZES; SANTOS, 2001).

Nos anos seguintes, o ensino médio em redes privadas continua a apresentar uma redução proporcional em relação ao ensino em redes públicas.

Se, em 1997, esse setor era responsável por 20% das matrículas oferecidas no ensino médio, em 2007 esse percentual caiu para 10,7%, enquanto a rede estadual, antes responsável por 72,5%, passou a atender a 86,5% dos alunos matriculados, indicando um aumento do peso e da responsabilidade do poder público estadual nesse nível (MOEHLECKE, 2012, p. 43).

O desenho de políticas públicas, que atendia aos interesses do capital e do trabalho, não contribuiu para superar a histórica dualidade do ensino médio e para a concretização de uma etapa escolar obrigatória e gratuita que realmente garantisse a aprendizagem e a formação plena do cidadão brasileiro.

No ano de 2004, já no governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Decreto nº 5.154/04 revogou o decreto nº 2.208/97, e instituiu novas diretrizes para o ensino profissional, em uma clara tentativa de reintegrar o ensino médio e o ensino profissional. Verifica-se, em seu artigo 4º, que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional se daria de forma integrada, concomitante ou subsequente. Nesse momento, inicia-se o processo de implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico, permitindo a criação de cursos em diversos níveis da educação profissional e tecnológica (BRANDÃO, 2011).

Observou-se, no referido governo, o compromisso de ampliar o atendimento aos segmentos da população historicamente excluídos do acesso a bens sociais e de consumo, o que se comprova pelo Programa Fome Zero⁶ e Programa Bolsa

⁶ Programa Instituído pelo Governo Federal em 2003, o Fome Zero visava garantir a segurança alimentar das camadas socialmente fragilizadas do país, erradicando a fome e garantindo uma alimentação de qualidade. Envolveu vários ministérios e esferas do poder público, em ações como a

Família⁷. Essa perspectiva de política de equidade também se estendeu na educação, através de políticas de valorização da sociodiversidade brasileira, tendo como exemplos a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares, determinada pela Lei nº 10.639/2003, e a Lei nº 11.645/2008, que inseriu nos currículos a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 10.172/2001, definiu as metas gerais do ensino médio em um período de dez anos, ressaltando-se a progressiva oferta de vagas até atender a 100% da demanda ao final do período; melhorar o aproveitamento dos alunos até atingir níveis satisfatórios, aferidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); reduzir em 5% ao ano a evasão e o abandono escolar; assegurar a formação superior dos profissionais da educação; e promover os padrões mínimos de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais (MOEHLECKE, 2012).

Um dos grandes entraves, que contribuiu para que as metas do referido PNE não fossem alcançadas, foi a falta de recursos financeiros. O Plano previa a destinação de 7% do Produto Interno Bruto do país para a educação, mas o artigo foi vetado na época pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A escassez de recursos orçamentários dificultou a elaboração de projetos e ampliação da oferta do ensino. Outra dificuldade apresentada pelo PNE foi o excesso de objetivos (295) para nortear a educação do país, que dificultava não só a execução, mas, especialmente, o acompanhamento das ações pela sociedade civil. Apesar dos problemas citados de ordem técnica e financeira, vale ressaltar que os personagens, que estiveram à frente da educação brasileira durante a vigência do plano, conduziram o projeto educacional do país para rumos diferentes daquilo que a população necessitava.

criação do cartão-alimentação, Educação para o consumo alimentar, ampliação da alimentação escolar, dentre outros.

⁷ Criado pela Lei 10.836/2004, publicada em 9 de janeiro de 2004, o Bolsa Família é um programa de transferência de renda que visa beneficiar famílias que se encontram na situação de extrema pobreza. O programa unificou o Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, o Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, o Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e o Cadastro Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001 (BRASIL, 2004a).

Para ilustrar as dificuldades apresentadas pelo Plano, há a meta 2.3 para o ensino fundamental, que previa combater a evasão e o abandono escolar:

2.3 Objetivos e Metas

[...]

3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (BRASIL, 2001, s.p.).

Através dessa meta, esperava-se reduzir a distorção idade-série e contribuir para a melhoria do fluxo escolar. No entanto, o que se observou foi um aumento de 11% para 12,1% dos índices de reprovação no ensino fundamental do país, entre os anos de 2001 a 2006.

A meta de erradicar o analfabetismo até o final do período de vigência do plano também ficou longe de ser alcançada, visto que as taxas de analfabetos caíram apenas de 13%, em 2001, para 10%, no ano de 2008, o que representava quase 15 milhões de brasileiros.

Ainda no período de vigência do PNE 2001-2010, em 2009 foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria 971, de 9 de outubro de 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, através de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) (BRASIL, 2009b).

Dentre os principais objetivos do ProEMI, estão: a ampliação gradativa da carga horária, superação das desigualdades de oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência no ensino médio, consolidação da identidade desta etapa de ensino e oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009b).

A proposta do programa contemplava a reestruturação dos currículos com aumento gradativo da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais, foco na leitura como elemento central, execução de atividades de cunho teórico e práticas, fomento das atividades culturais, artísticas e esportivas e oferta de atividades optativas. Além disso, também incentivava a atividade docente em dedicação integral e propunha a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a

participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo Enem (BRASIL, 2009b).

É imprescindível destacar que o ProEMI foi elaborado de forma integrada às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se configurava como uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Nessa perspectiva, promovia apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos e, ao mesmo tempo, tinha por objetivo "disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2009b, p. 3).

Apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, (a educação brasileira) encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Particularmente, os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do ensino médio ainda distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional (BRASIL, 2009b, p. 6).

A resolução nº 2, publicada em 30 de janeiro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em substituição às DCNEM elaboradas em 1998. Entretanto, elas sofreram várias críticas, ressaltando como as mais recorrentes: a subordinação da educação ao mercado de trabalho, a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho, o poder de indução limitado das diretrizes, e a pretensão de tornar o ensino mais enxuto, em termos de responsabilidade social, e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada (MOEHLECKE, 2012).

As DCNEM de 2012 foram elaboradas em um contexto de crescimento econômico do país e de aumento dos investimentos na educação. Porém, as preocupações e os desafios do ensino médio permaneciam quase os mesmos do final da década de 90. Seu objetivo central permeava a elaboração de uma grade curricular mais flexível e atrativa ao aluno, visando combater a evasão a trazer o jovem evadido de volta para a escola.

As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da lei n. 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei n. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos (MOEHLECKE, 2012, p. 52).

Moehlecke (2012) afirma que as novas diretrizes trazem um tom sugestivo de organização flexível e integradora do currículo e ampliação da carga horária, através da adesão dos sistemas de ensino aos programas do MEC.

São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras (BRASIL, 2012, p. 50).

Além disso, Moehlecke (2012, p. 55) também alega que as novas DCNEM substituíram o termo “flexibilização” por “diversidade”, como mecanismo de “afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio.” Assim, buscou-se superar a dualidade do ensino médio (MOEHLECKE, 2012).

Essa proposta de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas novas DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas (MOEHLECKE, 2012, p. 56).

Ainda na tentativa de combater os problemas do ensino médio, o MEC instituiu em 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, com o objetivo de prestar apoio técnico e financeiro para a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os objetivos do programa eram o aperfeiçoamento da formação dos professores e a valorização pela formação dos profissionais da educação, discutindo e atualizando as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

No ano de 2014, foi publicada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para um período de 10 anos, em substituição ao PNE-2001, então regulamentado pela Lei nº 10.172/2001. O PNE 2014/2024 convocou todos os Estados e Municípios a construir ou adequarem seus planos educacionais ao plano nacional, vislumbrando a construção de um Sistema Nacional de Educação integrado e articulado para garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os brasileiros (BRASIL, 2014a).

Composto por 20 metas e estratégias, o plano estabelece as diretrizes de concretização no campo educacional. Dentre os principais pontos contemplados pelo PNE 2014-2024, estão: a ampliação do financiamento da educação pública, chegando a 10% do Produto Interno Bruto (PIB); alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental; erradicação do analfabetismo em brasileiros com 15 anos ou mais; e investimentos na formação e valorização dos profissionais da educação.

Conclui-se, portanto, que a proposta do PNE necessita de um aporte financeiro de proporções consideráveis. No entanto, o cenário econômico brasileiro, no início do período estabelecido para a execução do plano, é de recessão econômica e queda de arrecadação por parte dos estados, município e da União, o que resulta em contenção de gastos e investimentos públicos. Como se não bastasse, e congelamento de investimentos públicos pelos próximos 20 anos, através da PEC 241/2016 (PEC 55/2016) representa mais um entrave para a execução satisfatória das metas do PNE.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a Meta 3 do PNE se refere exclusivamente ao ensino médio, e foi formulada a partir da revisão das metas do PNE 2001-2010, na qual se percebe que pouca coisa avançou naquele período.

Meta 3: universalizar, até 2020, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014a, s.p.).

As estratégias para a concretização da meta abordam a necessidade de universalização do ensino médio, aumento das possibilidades de oferta do ensino médio diurno e noturno para atender à demanda dos jovens e estímulo à práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, as estratégias também procuram incentivar a

participação dos adolescentes em áreas tecnológicas e científicas, estimular a permanência do jovem na escola e buscar aqueles que se encontram fora dela (BRASIL, 2014).

No entanto, a presente organização da educação brasileira não consegue romper com a dualidade existente no ensino médio regular. Não são todos os municípios que possuem cursos técnicos de nível médio. Alunos são matriculados e cursam nas escolas as mesmas disciplinas de uma etapa final da educação básica, independentemente de seus anseios, projetos e expectativas de vida (CASTRO, 2008).

Kuenzer (1989) afirma que:

O ensino médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela, em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado (KUENZER, 1989, p. 31).

Assim sendo, o ensino médio, como etapa final de educação básica, convive com o dilema de abarcar jovens com os mais diversos objetivos, e, ao mesmo tempo, prepará-los para a vida e para o trabalho concomitantemente. Mas o que se percebe, muitas vezes, é que não é feita nem uma coisa nem outra, e isso agrava a problemática da evasão, abandono e fluxo escolar (CASTRO, 2008).

Nas últimas duas décadas, observa-se uma progressiva tentativa de universalização do ensino médio brasileiro, conforme é mostrado na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio – taxa líquida de matrículas

Ano	Percentual de Matrículas	Ano	Percentual de Matrículas
2001	41,2%	2008	54,4%
2002	43,4%	2009	54,9%
2003	47,4%	2011	56,5%
2004	48,4%	2012	58,2%
2005	49,5%	2013	59,9%
2006	51%	2014	61,4%
2007	52,3%	2015	62,7%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Portal Observatório do PNE (2017).

A obrigatoriedade do ensino médio, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), contribui para a progressiva universalização dessa etapa de ensino ao determinar que os estados devem prover os meios e se adequar para receber os jovens na escola, oferecendo ensino gratuito e de qualidade. Tal medida reforça a sua especificidade como etapa final da educação básica e exige maior ampliação das redes de ensino para abarcar a quantidade de jovens que ainda se encontram fora dessa etapa de ensino.

É imprescindível ressaltar que, apesar do considerável incremento do número de matrículas no ensino médio nas últimas duas décadas, pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos se encontra em processo de escolarização. Apesar do avanço, a universalização ainda está em um horizonte muito distante (LIMA, 2011).

Pereira e Lopes (2016) afirmam que:

No Brasil no século XXI, ao se relacionar escola e juventude, ainda são grandes as lacunas no que diz respeito à equidade e qualidade, pois é no âmbito dessa instituição que a maior parte dos jovens toma consciência de oportunidades e possibilidades existentes (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 197).

Lima (2011) afirma que a meta de universalização do ensino fundamental, contida no PNE 2001-2010, fora praticamente alcançada no ano de 2006, quando 97,7% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos estavam frequentando a escola. Tal condição despertou, no poder público, a necessidade de aumentar as oportunidades para os egressos do ensino fundamental. Portanto, a ampliação do ensino médio no

país é uma consequência do aporte de matrículas no ensino fundamental, verificado especialmente nos anos 90.

O processo de universalização do acesso ao ensino fundamental na década de 1990 representa inegável avanço na história educacional brasileira. Sem a questão da qualidade da educação seja trazida à discussão, uma quantidade não desprezível de indivíduos (quer na idade própria, quer fora dela) teve acesso aos bancos escolares. Além disso, a melhoria do fluxo escolar dos alunos e o aumento do número de concluintes são evidentes (LIMA, 2011, p. 275).

O que se verifica atualmente é que o ensino médio vem se expandindo progressivamente para atender ao mercado interno e as tendências internacionais de globalização, que exigem profissionais cada vez mais qualificados e flexíveis para alimentar o mercado de trabalho e as redes de produção do segundo e terceiro setor da economia. No entanto, ainda existem muitos jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola. Além do mais, as taxas de evasão e abandono ainda persistem em se manter elevadas.

Schwartzman (2013) considera que qualificar o ensino médio do país carece de uma série de ações concatenadas:

A melhoria da qualidade e da inclusão da população jovem brasileira no ensino médio é um projeto de longo prazo, que requer, entre outras medidas, a melhoria do recrutamento, capacitação e remuneração dos professores; a redução ou eliminação no ensino noturno; a construção e melhoria das instalações físicas disponíveis; e o fortalecimento da capacidade de gestão dos diretores de escola. (SCHWARTZMAN, 2013, p. 1).

No ensino médio, especialmente para as camadas mais fragilizadas da sociedade, como os jovens de baixa renda, existe o grande desafio de a escola criar a motivação nesse aluno, pois muitas vezes o adolescente precisa trabalhar para ajudar no sustento da família, dificultando a conciliação entre trabalho e estudo. Dessa forma, criar a motivação para os estudos é um desafio para todos os alunos, sejam trabalhadores ou não.

A busca pela universalização do ensino médio, sem ser acompanhada de melhorias consideráveis na qualidade do ensino ofertado, se reflete em profundas disparidades. Até mesmo a heterogeneidade de condições do ensino ofertado no ensino fundamental alimenta os problemas do ensino médio, visto que muitos alunos

chegam ao primeiro ano com excelentes níveis de aprendizagem, e outros mal estão alfabetizados. Essa heterogeneidade do ensino fundamental inevitavelmente se reproduz no ensino médio, resultando em dificuldades para os professores e equipe de especialistas em lidar com currículos complexos e conteúdos aprofundados, típicos da etapa final da educação básica, em turmas tão heterogêneas. Ao se tentar ensinar os mesmos conteúdos com as mesmas práticas pedagógicas para alunos com níveis de aprendizagem tão diferenciados, os profissionais da educação pouco contribuem para a eficiência dessa etapa de ensino.

Segundo Castro e Tavares Júnior (2016),

Os problemas no sistema de ensino precisam ser resolvidos desde a pré-escola. Antes de chegar ao ensino médio, as trajetórias escolares atravessam um tortuoso percurso anterior, no qual se realizam muitas das desigualdades perante o ensino. Os alunos que passaram por alguma retenção nas etapas anteriores apresentam chances bem menores de concluir o ensino médio. O fluxo irregular (não aprovação) no ensino fundamental permanece como o maior obstáculo ao sucesso escolar. Observou-se que a maioria dos alunos que chegaram ao terceiro ano do ensino médio nunca foram reprovados, ou foram reprovados poucas vezes (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 256).

Diante de tantos dilemas, é primordial estabelecer claramente a função do ensino médio para posteriormente formular ações que visem a soluções para os seus problemas. Castro (2008) afirma que:

[...] o ensino médio precisa arredondar a formação inicial do aluno – embora não se saiba muito bem como se faz isso. Precisa dar ao aluno uma cultura mínima nas ciências e nas humanidades. Precisa ensinar a ler e escrever, de preferência, em mais uma língua. Precisa fixar os valores. De fato, é nesse nível que se burila o espírito de cidadania e a identidade cultural (CASTRO, 2008, p. 115).

O ensino médio brasileiro apresenta problemas relacionados à constituição de uma identidade própria e aplicabilidade após a sua conclusão. A idade de 15 a 17 anos é o momento em que o adolescente passa a questionar qual será a aplicabilidade da conclusão desta etapa de ensino em sua vida e, especialmente, se o diploma desta etapa representará ou não um diferencial para o seu ingresso no mercado de trabalho.

Castro (2008) considera, como um dos grandes problemas do ensino médio, a dualidade entre a formação propedêutica, como apenas mais uma etapa de formação do aluno que precede o ensino superior, e a formação profissionalizante e finalística.

Portanto, o dilema mais grave do médio é entre preparar para o trabalho ou preparar para o superior. São coisas bem díspares e, quando nada, competem seriamente pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções (CASTRO, 2008, p. 115).

Para muitos alunos do ensino médio, o prosseguimento dos estudos no ensino superior faz parte de seu projeto de vida, o que alimenta suas forças para a conclusão satisfatória dessa etapa de ensino. Mas é fato que o ensino superior ainda está distante da realidade de muitos jovens brasileiros. A falta de perspectiva quanto ao prosseguimento dos estudos desestimula o jovem estudante do ensino médio, o que pode contribuir para o alto número de evasões e abandono escolar. Carrano, Marinho e Oliveira (2015) afirmam que “a escola adquire sentido para os sujeitos quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida” (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015, p.1.451). Essa situação se verifica especialmente em jovens de classe média.

Outro desafio que permeia a realidade de muitos jovens brasileiros é a necessidade de articular o trabalho com a escola, o que inevitavelmente se torna um desafio constante e de profundo impacto no rendimento escolar. Jornadas estafantes e serviços braçais pesados reduzem o interesse e disposição do aluno para os estudos, aumentam o número de faltas e contribuem para a evasão escolar.

A maternidade na adolescência também é um elemento que carece de uma análise quando se fala de fluxo escolar. Conciliar a maternidade com as obrigações e com os horários escolares é, muitas vezes, um desafio impossível de ser alcançado. Segundo o levantamento do movimento Todos pela Educação, realizado através da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) em 2013, apenas 25,3% das adolescentes que possuem um ou mais filhos concluem os seus estudos na educação básica. A grande maioria das estudantes que se tornam mães precocemente ou abandona os estudos ou passa a fazer parte do contingente de estudantes em distorção idade-série.

É comum a escolaridade ser associada à mobilidade social e esperança de um futuro melhor. O afunilamento que ocorre ao longo dos anos de escolaridade representa um fracasso da sociedade brasileira em garantir o direito básico de aprendizagem aos jovens do país.

O sistema escolar tem funcionado como um funil, em que muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir, especialmente de forma regular e sem distorção idade/série, principalmente os alunos em condições sociais desfavoráveis. Nessa perspectiva, muito ainda precisa ser feito para viabilizar o direito à educação desses alunos (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 256).

É possível observar que muitos jovens, mesmo pertencendo a classes sociais menos favorecidas, buscam os níveis educacionais mais elevados e assim adquirem uma mobilidade social. Mont'Alvão (2016) considera que a origem social do estudante influencia a sua progressão nos estudos nas primeiras séries da educação básica. As severas barreiras enfrentadas pelos alunos de classes sociais mais fragilizadas fazem com que somente os estudantes mais motivados alcancem os níveis mais elevados de escolaridade.

A escola precisa compreender esse aluno e planejar o seu trabalho pedagógico em função de suas prioridades e ideais.

[...] o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Dayrell et al. (2014) consideram que a chamada crise atual do ensino médio é fruto da ausência histórica dessa etapa educativa como uma possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar.

A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação (DAYRELL et al. 2014, p. 7).

Conforme citado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), definidas pela resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, representam o documento orientador dessa etapa de ensino da educação básica, no sentido de subsidiar as políticas educacionais da União, Estados e Municípios, além das propostas curriculares das escolas públicas e particulares. Dayrell et al. (2014) consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicitam a necessidade de avançarmos na perspectiva de uma educação emancipadora e que, portanto, deve contemplar todas as dimensões da formação humana.

Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes (DAYRELL et al., 2014, p. 8).

Combater a evasão e o abandono escolar passa necessariamente por reestruturar o currículo escolar, compreendendo que a escola precisa estar em sintonia e, comprometida com a comunidade escolar e seus desafios.

Nesse sentido, a proposta de construção da Base Nacional Comum Curricular⁸ (BNCC) vai ao encontro dessa necessidade de se repensar o que o aluno precisa aprender, garantindo conteúdos mínimos para cada estudante em cada canto do país.

A proposta da BNCC, formulada a partir de amplo debate com diversos especialistas educacionais e também com a participação da sociedade brasileira, através de milhões de contribuições ao portal da base, pretende ser um documento orientador das propostas curriculares dos diversos sistemas de ensino,

⁸ A Base Nacional Comum Curricular, que inicialmente estava prevista para ser finalizada em sua versão final em 24 de junho de 2016, para posterior análise final pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sofreu atrasos devido à instabilidade política ocorrida no Brasil nesse período. A proposta da BNCC é que 60% do currículo seja unificado pelo MEC, enquanto o restante seja definido pelos Estados e Municípios conforme critérios regionais. Em 06 de abril de 2017, a Base foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), porém, contemplava apenas o Ensino Fundamental. A previsão para a apresentação da Base referente ao ensino médio está prevista para o segundo semestre de 2017.

determinando os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos por cada estudante brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (BRASIL, 2016a, p. 24).

Determinar uma base comum pode representar a garantia ao direito de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante brasileiro, possibilitando-lhes plenas condições para o exercício da cidadania. A proposta pretende criar as condições mínimas para que o estudante possa aprender e se desenvolver, garantindo, assim, a efetivação de uma educação de qualidade, superando discriminações e desigualdades históricas.

A necessidade de se repensar o currículo escolar para o ensino médio precisa considerar a diversidade de contextos em que os alunos dessa etapa de ensino estão inseridos país afora.

No Brasil, o atual formato, de um currículo único extenso e obrigatório, reforçado por uma avaliação final ampla feita pelo ENEM, que não permite opções, torna esta diversidade impossível, e condena a maior parte dos estudantes de nível médio a, ou não completar seus estudos, ou gastar tempo e energia em um aprendizado formal que pouco lhes acrescenta em termos de formação para a vida cotidiana e para o trabalho, caso não cursem o superior (SCHWARTZMAN, 2013, p. 1).

Mudanças mais profundas também são objetos de estudo de vários especialistas da educação. Schwartzman (2013) defende uma mudança curricular no ensino médio, para que o aluno trace o seu percurso de acordo com suas aptidões e capacidades.

Para estudantes de alto desempenho, deve ser estimulada a criação de escolas especializadas e seletivas que ofereçam um ambiente de estudo e trabalho estimulante e os prepare para carreiras de maior exigência intelectual e profissional (SCHWARTZMAN, 2013, p. 3).

Diante desta crise iminente, as discussões educacionais do país se voltaram para o ensino médio, devido à publicação da Medida Provisória (MP) 746/2016, encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b). Sancionada em 16 de fevereiro de 2017 e publicada no diário oficial um dia depois, a Lei nº 13.415/2017 passou a ser popularmente reconhecida como “a lei da reforma do ensino médio”, e representa duas grandes mudanças para a legislação educacional brasileira: a organização pedagógica e curricular do ensino médio, e as regras dos usos dos recursos públicos para a educação.

Editada sob a justificativa de revolucionar o ensino médio e combater os problemas dos indicadores dessa etapa de ensino, especialmente comprovados pela estagnação do IDEB⁹, a Lei nº 13.415 alterou a LDB 9394/96, além de outros dispositivos legais estruturadores da Educação Básica, como a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), além de instituir o fomento à implantação das escolas de ensino médio integral, visando qualificar essa etapa de ensino.

Figura como alteração central, promovida pela Lei nº 13.415, a progressiva ampliação do ensino médio integral, com a ampliação da carga horária anual de 800 horas para 1400 horas, sendo que deve oferecer pelo menos 1000 horas em um prazo máximo de cinco anos. Cabe ressaltar, entretanto, os inúmeros problemas de infraestrutura: falta de materiais didáticos e pedagógicos; e até mesmo falta de recursos humanos das escolas brasileiras. Ademais, aumentar a jornada escolar para 1.400 horas, havendo a mesma estrutura que existe hoje para 800 horas, deixará a escola ainda menos atrativa para os jovens, possivelmente contribuindo para o crescimento dos índices de abandono escolar.

⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). É o principal indicador de qualidade da educação no Brasil, e é calculado a partir do aprendizado dos alunos nas disciplinas de português e matemática (aferidos através da Prova Brasil e da Aneb – avaliação amostral do SAEB) e no fluxo escolar de cada estabelecimento de ensino. O IDEB é calculado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Os dados são processados pelo INEP e divulgados a cada dois anos, permitindo o acompanhamento da efetividade de políticas públicas educacionais. A tabela 6, na seção 1.2 apresenta o resultado do IDEB para o ensino médio do país entre os anos de 2009 a 2015.

Outra importante alteração é a explicitação da obrigatoriedade de apenas as disciplinas de matemática, língua portuguesa e inglesa, além da criação de itinerários curriculares, a serem definidos pelos sistemas de ensino, permitindo ao aluno cursar durante a primeira metade do ensino médio conteúdos comuns e, após isso, definir qual a área de conhecimento cursará na segunda metade, conforme explicitado em seu artigo 4º:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, s.p.).

O oferecimento dos itinerários está atrelado à capacidade da rede e ao que cada escola poderá oferecer, o que nos permite concluir que nem sempre o estudante terá condições de exercer o seu suposto direito de escolha.

Os conteúdos de educação física, sociologia, filosofia e arte são tratados como estudos obrigatórios que deverão ser contemplados pela Base Comum, mas não como disciplinas, o que significa que eles poderão ser diluídos em outras disciplinas, conforme o que será definido pela BNCC – Ensino Médio.

A proposta da reforma do ensino médio não reconhece a realidade e as dificuldades dessa etapa de ensino da atualidade. Segundo dados levantados pelo Censo Escolar de 2016, 53% das cidades brasileiras possuem apenas uma escola no município, devido ao seu baixo índice populacional. Essa característica se apresenta como um grande entrave para o oferecimento dos itinerários formativos, pois essas escolas dificilmente oferecerão todas as opções para os alunos, o que resultará em um processo de aumento das desigualdades educacionais.

A proposta de deixar o aluno traçar o seu percurso escolar do ensino médio, de acordo com os seus interesses e aptidões, como forma de valorizar essa etapa de ensino, definitivamente não se efetivará em grande parte das escolas brasileiras. Algumas alternativas apresentadas, como o transporte de alunos para municípios

vizinhos que ofereçam itinerários diferentes e a utilização da educação tecnológica à distância, além de carecem de recursos financeiros de grande porte, não contemplam a plenitude das necessidades dos estudantes.

A lei abre espaço para a iniciativa privada atuar no oferecimento do itinerário formativo de formação técnica e profissional, através de parcerias aprovadas previamente pelo Conselho Estadual de Educação, mantidas com recursos do FUNDEB, e ainda contratando profissionais pelo seu “notório saber” o que inevitavelmente comprometerá a aprendizagem do estudante.

Portanto, a necessidade de reformular o ensino médio, criar uma identidade para essa etapa de ensino, torná-lo atrativo e significativo para o aluno, é um discurso de grande parte da sociedade brasileira, sejam grupos representativos organizados, pais de alunos, professores e os próprios estudantes. No entanto, a utilização do instrumento da Medida Provisória para promover tal reformulação representou um retrocesso e uma afronta à democracia, pois não foi promovido um amplo diálogo com a sociedade acerca das alterações que foram arquitetadas.

Ainda em 2016, na fase de tramitação da MP 746/2016, Paulo Carrano (2016) apresentou relevantes argumentos que se contrapunham às propostas da Medida Provisória, publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em um manifesto do movimento nacional em defesa do ensino médio.

[...] o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegurem investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral - científica, ética e estética (CARRANO, 2016, s.p.).

Reformular o ensino médio é uma tarefa urgente e necessária, mas a sua efetivação, sem o diálogo com a sociedade, como se deu, pode resultar em fracasso generalizado de todas as ações propostas. Reproduzir políticas públicas educacionais que obtiveram sucesso em outros países, sem considerar as peculiaridades do contexto histórico e do panorama atual do ensino médio brasileiro, não resolverá os problemas de distanciamento dos estudantes ao ambiente escolar e não contribuirá para superar um modelo educacional produtor de altos índices de evasão e abandono.

Uma mudança curricular é sim necessária para combater os problemas dessa etapa de ensino, especialmente a evasão escolar, que é um dos maiores desafios para se promover a qualidade da educação brasileira e sempre permeia as discussões de vários especialistas da educação. Entretanto, o chamado “Novo Ensino Médio”, através da Lei 13.415/2017, dificilmente será capaz de alcançar a melhoria dos indicadores dessa etapa de ensino com a promoção efetiva de uma educação verdadeiramente transformadora e reprodutora de cidadãos críticos e engajados com a responsabilidade social e a coletividade.

Devido aos atrasos na apresentação da Base Nacional Comum para o ensino médio, prevista para o segundo semestre de 2017, é possível que a reforma do ensino médio, de acordo com a Lei nº 13.415, também passe por adiamentos e outros transtornos.

Enquanto se discute as possibilidades de ressignificar o ensino médio brasileiro, essa etapa de ensino ainda se mantém com altas taxas de evasão, conforme apresentado pela tabela a seguir, elaborada a partir de dados produzidos pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 3 – Índices de rendimento escolar nas escolas públicas de ensino médio do Brasil – 2010 - 2015

Ano da pesquisa	Índices de Aprovação (%)	Índices de Reprovação (%)	Índices de Evasão (%)
2010	75,1	13,4	11,5
2011	75,2	14,0	10,8
2012	76,5	13,1	10,4
2013	78,1	12,7	9,2
2014	78,3	13,1	8,6
2015	81,7	11,5	6,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de INEP (2017).

Os dados da Tabela 3 revelam que ocorrem alguns avanços nos últimos anos, com relação aos índices de fluxo escolar nas escolas públicas do país. Os números de aprovação saltaram de 75,1% em 2010 para 81,7% em 2015 e, durante esse intervalo, esteve sempre em uma crescente. As taxas de evasão também decrescem gradativamente, caindo quase que pela metade no período retratado. Os índices de reprovação evoluíram pouco no período, saltando de 13,4% para 11,5%, sendo que houve oscilações entre 2010 e 2015.

No entanto, 18,3% dos alunos de ensino médio não obtiveram a aprovação no ano letivo de 2015. Esse é um indicador preocupante, visto que em 1997, 21,2% dos alunos não obtiveram aprovação naquele ano letivo nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, através desse indicador, foram traçadas as metas para o PNE 2001-2010, que previa a redução de 5%, a cada ano, do total de alunos em situação de abandono ou reprovação. Mas mesmo após 18 anos, os índices reduziram pouco, pois seguindo a projeção daquele PNE, deveriam estar abaixo dos 8,5%.

Por fim, os resultados demonstram que pouca evolução tem sido alcançada no âmbito nacional. A próxima seção pretende restringir a análise para o estado de Minas Gerais, abordando os aspectos gerais do ensino médio no estado, para compreender o contexto onde está inserida a escola foco da investigação.

1.2 O Ensino Médio em Minas Gerais

Na última década, a educação mineira, em especial o ensino médio, passou por profundas transformações com o intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos jovens mineiros. O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino médio se refletiu nas ações da Secretaria de Educação de Minas Gerais como tentativa de inovar o currículo escolar e, assim, minimizar os problemas apresentados por essa etapa da educação básica.

As reformas promovidas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais seguiram a tendência de muitos países ao final da década de 90, de acordo com a concepção de estado neoliberal, que indicava a participação estatal mínima na economia, abertura para investimentos internacionais, diminuição da burocracia e maior eficiência do setor público (MARQUES; BRAGANÇA, 2012).

Entre as principais mudanças do novo modelo estão: a orientação do Estado para o cidadão-cliente, com ênfase no controle de resultados; separação entre formuladores e executores de políticas; terceirização de atividades, entre outras. Esses pressupostos, em curso no mundo, tiveram uma denominação específica no Brasil de “Estado gerencial” (MARQUES; BRAGANÇA, 2012, p. 110).

Com a concepção do cidadão-cliente, observou-se a implantação do chamado Choque de Gestão em Minas Gerais¹⁰, no ano de 2003, quando o governo do estado procurou maximizar a eficiência da aplicação dos recursos públicos investidos na educação, através da pactuação de metas por resultados e aferição de desempenho.

Borges, Júnior e Oliveira (2008) afirmam que:

[...] o Choque de Gestão pode ser caracterizado como estratégia, na medida em que se constitui como um conjunto integrado de políticas e ações de gestão pública, orientadas para o desenvolvimento e estabelecidas em um horizonte de planejamento de curto, médio e longo prazo (BORGES; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008, p.92).

Vilhena (2006) reforça a afirmação anterior, ao considerar o programa Choque de Gestão, implementado no Estado de Minas Gerais a partir de 2003, durante a gestão do governador Aécio Neves, um conjunto integrado de políticas de gestão pública orientado para o desenvolvimento do estado, a partir do alinhamento estratégico de diferentes esferas públicas.

Um projeto como o Choque de Gestão não pode estar circunscrito a apenas um governo. A transformação do padrão de gestão é um desafio que requer o comprometimento de todos: da sociedade, que, em última instância, será a beneficiada, e dos servidores que serão os operadores da mudança. Por isto, não pode ser um projeto de um só governo, deve ser um projeto de Estado, mais ainda um projeto da sociedade mineira (VILHENA, 2006, p. 354).

¹⁰ O Choque de Gestão foi uma iniciativa implantada em 2003 pelo governo do estado de Minas Gerais, através da inserção de uma perspectiva da administração estratégica no setor público, visando promover o desenvolvimento econômico e social, através da reorganização e modernização da administração pública estadual. No contexto de uma abordagem gerencialista, o programa se baseou na eficácia, eficiência e efetividade das ações públicas e organização em metas e estratégias institucionais, através de um plano estratégico que abarcava o equilíbrio fiscal e a elaboração de uma agenda de desenvolvimento (BORGES; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008).

Vilhena (2006) considera que o alinhamento estratégico das ações individuais com os objetivos institucionais e destes com as diretrizes do Governo passou a ser o grande desafio para a promoção de uma gestão pública transparente e eficiente em garantir o bem-estar coletivo.

O processo de reforma administrativa do Estado de Minas Gerais se iniciou pela definição da visão, da missão, dos objetivos e das metas estabelecidas pelo governo estadual, visando o alcance de resultados significativos de curto e longo prazo, que influiriam sobre o desenvolvimento do Estado. O início do processo de implementação da reforma administrativa se deu a partir da priorização de diversas políticas públicas, que deveriam ser geridas sob as estratégias de gestão definidas no choque de gestão (BORGES; JUNIOR; OLIVEIRA, 2008, p. 93).

O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), de 2011, reafirmou o compromisso do estado com o crescimento econômico, com a sustentabilidade e com a prosperidade, através do ajuste fiscal e da eficiência da gestão pública. O PMDI afirma o compromisso do estado com o desenvolvimento, sem perder o foco no equilíbrio fiscal e na maior produtividade e qualidade do serviço público prestado ao cidadão (VILHENA, 2006).

A política pública que se apresentava chegou até as escolas, promovendo uma reestruturação do trabalho pedagógico, com foco em metas pactuadas entre escolas, superintendências de ensino, secretaria de estado da educação e governo central. Através de programas de intervenção pedagógica, as escolas trabalhavam concentradas nas competências e habilidades não desenvolvidas pelos alunos, identificadas pelas avaliações externas, promovidas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação¹¹ (SIMAVE).

As características remetiam a um modelo de gestão gerencial da educação, baseado em objetivos a serem perseguidos e sem a devida participação coletiva no processo de elaboração das metas a serem alcançadas.

¹¹ O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave) foi idealizado com o objetivo de levantar informações acerca do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O Proalfa é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura. Já o Proeb avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem toda a rede pública – escolas estaduais e municipais. (MINAS GERAIS, 2016).

Seguindo as tendências do gerencialismo, muitos programas e ações da Secretaria de Educação de Minas Gerais foram implantados na rede pública, com vistas a qualificar o ensino médio e resolver os problemas recorrentes dessa etapa, como o abandono e a reprovação escolar.

O Projeto Escola Referência¹², iniciado em 2003 e progressivamente ampliado, visava a superação do fracasso escolar, através do desenvolvimento de projetos focados em grupos de desenvolvimento profissional (GDP), nos quais os professores da escola se capacitavam em serviço, através de grupos de estudo. Composto as ações da Escola Referência, foi criado o curso de Formação Inicial para o Trabalho (FIT), em que professores da própria escola eram capacitados em cursos de informática e, posteriormente, reproduziam a capacitação para os alunos da escola, no intuito de qualificá-los para assumir postos de trabalho com algum nível de exigência em softwares básicos. O projeto Aprofundamento de Estudos também foi instituído para oferecer aos alunos, em período contra turno, aulas em disciplinas básicas, que permitiam aprimorar seus conhecimentos, além de se preparar para exames de vestibular e para a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Currículo Básico Comum (CBC), implantado a partir de 2006, foi constituído a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e passou a ser o documento norteador do trabalho do professor em sala de aula, determinando os conhecimentos e habilidades mínimos a serem desenvolvidos junto aos alunos. O CBC de cada disciplina é parte do programa curricular do Projeto Escola Referência. Ele é composto por uma relação de conteúdos mínimos a serem ministrados pelo professor, cuja implementação obrigatória é regulamentada pela Resolução 666 de 07 de abril de 2005. A versão preliminar foi elaborada em 2003 por especialistas com reconhecida experiência na área da educação, tendo sido ela discutida a partir

¹² No ano de 2004, o governo de Minas Gerais instituiu o projeto Escolas Referência, com o objetivo de elevar o nível e excelência das escolas públicas do estado, optando por investir mais em um número reduzido de escolas selecionadas pelo seu potencial de crescimento, a fim de que estas apresentem rapidamente os resultados. As escolas foram selecionadas por se destacarem pela qualidade do trabalho realizado, desenvolvendo projetos bem-sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes. (...) "Essas escolas já possuem uma característica fundamental de uma escola - referência: a capacidade de investir no próprio desenvolvimento, o que as torna potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento do sistema, desde que fortalecidas e colocadas em interação com as demais" (MINAS GERAIS, 2004).

do ano de 2004, e definitivamente implantada em todas as escolas estaduais no ano de 2006 (MINAS GERAIS, 2004).

No ano de 2008 a SEE/MG, com o objetivo de promover inovações curriculares e combater os problemas do ensino médio, promoveu alterações no número de disciplinas a serem cursadas pelos alunos. Enquanto o 1º ano possuía um currículo básico comum a todas as escolas com 12 disciplinas, o 2º ano deveria ser organizado com o máximo de 10 e o 3º ano, com 9 disciplinas. Tal medida determinou uma heterogeneidade curricular entre as escolas, e a escolha das disciplinas que eventualmente perderiam espaço na grade curricular era realizada conforme o quadro de professores efetivos disponível na escola. Por exemplo, uma escola eliminava a disciplina de história do currículo do 3º ano, porque não possuía, em seu quadro professores efetivos, um profissional para essa disciplina. Outra escola eliminava a disciplina de física pelo mesmo motivo. Dessa forma, a inovação curricular não surtiu o efeito desejado, por não ser construída de forma coletiva e de acordo com os interesses da comunidade escolar, mas sim a partir da disponibilidade de profissionais.

No ano de 2012, mais uma vez a SEE/MG acena para a tentativa de inovar o currículo do ensino médio, através do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), no qual foram criados eixos de empregabilidade para que o aluno se aproximasse do mercado de trabalho. Criado pela Resolução SEE nº 2.030/2012, o projeto foi implantado em 11 escolas piloto da região metropolitana de Belo Horizonte e, posteriormente, universalizado para toda a rede a partir da Resolução SEE/MG nº 2.486/2013. O objetivo do projeto era consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para o prosseguimento de estudos. Além disso, ele procurava preparar os alunos para o mercado de trabalho, através da aproximação da teoria com a prática, desenvolvendo competências e habilidades nas áreas de empregabilidade (MINAS GERAIS, 2013).

A proposta do projeto REM era manter uma base curricular comum a ser ministradas em 2500 horas e ampliar o tempo escolar em mais 500 horas, a serem preenchidas com os conteúdos práticos e desenvolvimento de projetos, que aproximassem o aluno do mundo do trabalho. A mudança curricular não tornava o ensino profissionalizante, mas visava construir a identidade do ensino médio e despertar maior interesse do aluno pelos estudos.

Através da Resolução da SEE/MG nº 2.742, de 23 de janeiro de 2015, a secretaria de Educação determinou o fim do REM e o estabelecimento de uma carga horária de 2500 horas para o ensino médio. Ademais, determinou as mesmas disciplinas e números de aulas de cada uma delas de forma igualitária para todas as três séries do ensino médio, resultando, assim, em um currículo extremamente engessado, sem qualquer inovação ou possibilidades de escolha de percurso curricular pelo aluno (MINAS GERAIS, 2015c).

Como justificativa para o fim do REM, a SEE/MG argumentou que o projeto seria revisto para sanar problemas quanto ao aumento da carga horária sem o devido suporte de alimentação e transporte escolar.

Desde 2015, a gestão da Secretaria de Educação de Minas Gerais tem se empenhado em resgatar o jovem que está fora da escola de volta para os estudos. A campanha Virada da Educação (VEM), iniciada em 2014 e novamente reproduzida em 2015, é uma iniciativa que pretende sensibilizar os jovens sobre a importância de retornar aos estudos, mostrando que a escola hoje, no estado, busca um diálogo maior com a juventude e com seus anseios (MINAS GERAIS, 2015a).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2014, 13% dos jovens mineiros de 15 a 17 anos estão fora da escola, dado que justifica a ação da Secretaria de Educação de Minas Gerais, ao elaborar o projeto VEM.

Através de projetos desenvolvidos em cada escola da rede estadual, professores e alunos são convidados a “colocar a escola em movimento” e ir em busca daqueles que estão fora da escola em sua comunidade escolar.

Conjuntamente às ações do VEM, a Secretaria está promovendo a reestruturação do ensino noturno, para dar condições de estudo aos alunos trabalhadores. Dentre essas mudanças, foi implantado, em 2016, a disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM) para as turmas regulares noturnas e turmas de Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais. As aulas interdisciplinares buscam proporcionar o conhecimento através do desenvolvimento de projetos diversificados nas áreas de gastronomia, música, cinema, teatro, dança, fotografia, turismo e história da cultura regional. Além disso, há uma série de outras iniciativas que consideram as características locais de cada comunidade escolar. O projeto é desenvolvido com até três professores na turma ao mesmo tempo, e busca enriquecer o ensino noturno, desestimulando a evasão escolar.

As ações promovidas na educação em Minas Gerais, especialmente no ensino médio, não surtiram melhorias significativas. A Tabela 4 a seguir apresenta o percentual de rendimento e abandono escolar do ensino médio do país e do estado de Minas Gerais.

Tabela 4 – Taxas Percentuais de Abandono, Aprovação e reprovação no ensino médio – 2010 a 2015 – Minas Gerais e Brasil

Ano Letivo	Taxas de Aprovação		Taxas de Reprovação		Taxas de Abandono	
	Minas Gerais	Brasil	Minas Gerais	Brasil	Minas Gerais	Brasil
2010	77,8	77,2	13,4	12,5	8,8	10,3
2011	78,3	77,4	12,6	13,1	9,1	9,5
2012	78,6	78,7	12,4	12,2	9,0	9,1
2013	81,8	80,1	9,8	11,8	8,4	8,1
2014	81,2	80,3	11,3	12,1	8,4	7,6
2015	81,1	81,7	12,2	11,5	6,7	6,8

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em Todos pela Educação (2017).

A análise dos dados permite a comparação entre o estado de Minas Gerais e os dados gerais do país. É importante ressaltar, ao analisar as taxas de abandono, que Minas Gerais, entre 2010 e 2012, apresentou índices abaixo da média nacional. Entretanto, nos anos de 2013 e 2014 se mostrou acima da média do país e, neste último ano também, com uma diferença considerável. Com relação ao índice de aprovação, Minas Gerais apresenta resultados superiores aos índices nacionais, exceto nos anos de 2012 e 2015. Já quanto à reprovação, observa-se uma alternância de resultados superiores e inferiores aos índices do país.

Índices de abandono escolar acima da média nacional, nos anos de 2013 e 2014 no estado de Minas Gerais, sugerem a necessidade de reavaliar a efetividade das ações praticadas nos últimos anos com vistas a resgatar a identidade do ensino médio.

Os problemas de fluxo escolar, apresentados pelo ensino médio brasileiro, também estão presentes na rede pública do estado de Minas Gerais. A rede conta com 12.554 escolas públicas que oferecem a última etapa da educação básica. Segundo dados do Censo Escolar, no ano de 2015 eram contabilizados 689.879 alunos matriculados no ensino médio em escolas públicas, representando 10% das

matrículas de todo país, da mesma etapa de ensino e em escolas públicas (MINAS GERAIS, 2015b).

A Tabela 5 apresenta um resumo da estrutura apresentada pelas escolas públicas do estado de Minas Gerais, que oferecem o ensino médio.

Tabela 5 – Infraestrutura das escolas públicas de ensino médio – Minas Gerais

Biblioteca	96%
Quadra de Esportes	77%
Laboratório de Informática	91%
Laboratório de Ciência	37%
Internet	98%
Banda Larga	88%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Portal Qedu (MERITT; FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

É importante ressaltar que os dados apresentados revelam que nem todas as escolas públicas mineiras ainda estão devidamente preparadas para oferecer um ensino médio de qualidade aos jovens mineiros. Apesar da maioria das escolas possuir bibliotecas e acesso à internet, apenas 37% delas têm laboratório de ciências, um pré-requisito importante que pode proporcionar um aprendizado efetivo do ensino médio, a partir da experimentação do que é ensinado em sala de aula. A prática deve ser permanentemente aliada à teoria, desenvolvendo um currículo realmente capaz de introduzir ao estudante o conhecimento que se espera para a etapa final da educação básica. Assim como a deficiência de recursos e infraestrutura é decisiva nas dificuldades de se executar um bom trabalho pedagógico, a existência de bons recursos materiais não é uma garantia do contrário. Não se pode afirmar, a partir do fato de 96% das escolas públicas de Minas Gerais possuírem biblioteca, que, necessariamente, todas possuem acervo suficiente e são utilizadas pela escola de forma eficiente na execução da sua proposta pedagógica. Para um diagnóstico preciso, a análise deve ser profunda e pontual.

Com um reduzido número de escolas que possuem laboratório de ciências, é possível inferir que a apropriação da prática como instrumento de promoção da

aprendizagem ainda é deficiente. A insuficiência de aprendizagem é, muitas vezes, geradora de desestímulos que podem se converter em evasão escolar, contribuindo consideravelmente para os problemas de fluxo escolar, alvo da investigação proposta. A deficiência na aprendizagem pode ficar evidente a partir da análise dos dados do IDEB nos últimos anos.

A divulgação dos resultados do IDEB de 2015 reafirmou a necessidade de se repensar as ações desenvolvidas no ensino médio das escolas mineiras. Apenas três estados brasileiros apresentaram quedas no IDEB, em relação ao ano anterior, no ensino médio. Juntamente com os estados de Santa Catarina e Goiás, Minas Gerais apresentou a queda citada, conforme mostra a Tabela 6:

Tabela 6 – Evolução dos resultados do IDEB – Ensino Médio – Minas Gerais e Brasil

Ano	Minas Gerais (apenas escolas estaduais)		Minas Gerais (incluindo todas as redes pública e a rede privada)		Brasil	
	Resultado	META	Resultado	META	Resultado	META
2009	3,6	3,6	3,9	3,9	3,6	3,5
2011	3,7	3,7	3,9	4,1	3,7	3,7
2013	3,6	4,0	3,8	4,3	3,7	3,9
2015	3,5	4,4	3,7	4,7	3,7	4,3

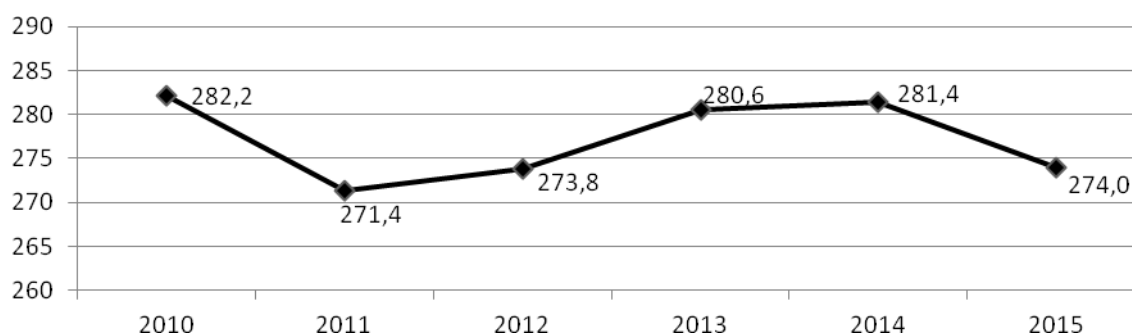
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2017).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho da Prova Brasil ou SAEB, obtidos pelos estudantes no final do 9º ano do ensino fundamental, de forma censitária, e 3º ano do ensino médio, por amostragem, com os índices de fluxo escolar, medidos pelas taxas de reprovação, aprovação e abandono escolar através do censo escolar. Criado em 2007, o IDEB tem o objetivo de sintetizar o desempenho escolar através de um único indicador, o que facilita a sua assimilação e análise.

A queda no IDEB dos anos de 2011 a 2015, tanto nas escolas da rede estadual de Minas como no total das escolas do estado, é motivo para que os gestores educacionais repensem as práticas pedagógicas dessa etapa de ensino, incluindo o currículo e os projetos pedagógicos desenvolvidos por cada escola.

A evolução dos resultados apontados pelo SIMAVE, entre os anos de 2010 a 2015, também reforça a discutível eficiência dos programas e ações desenvolvidos nos últimos anos em Minas Gerais. O Gráfico 1 apresenta a evolução da proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de ensino médio da rede estadual de Minas Gerais. Nota-se uma queda considerável do ano de 2014 para 2015.

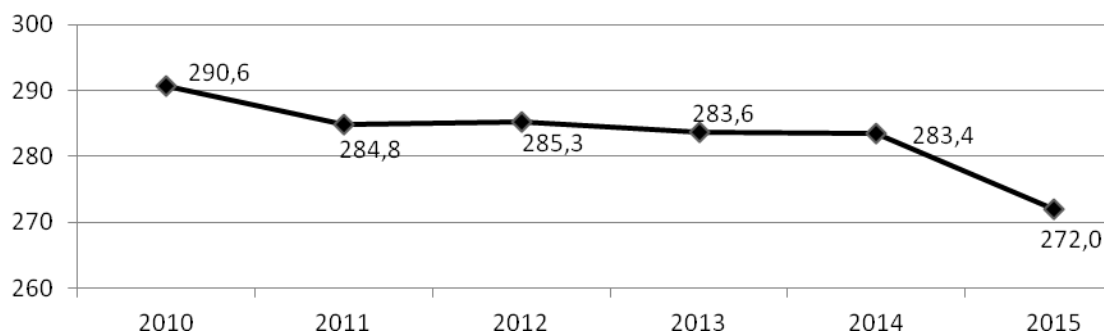
Gráfico 1 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio Rede Pública Estadual de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015b)

O Gráfico 2 se refere à evolução da proficiência em Matemática dos alunos de ensino médio da rede estadual de Minas Gerais.

Gráfico 2 - Evolução da proficiência em Matemática – 3º ano do ensino médio Rede Pública Estadual de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015b)

Os dados representados demonstram que a proficiência em Matemática não conseguiu evoluir na década em curso, apresentando, inclusive, quedas constantes de 2012 a 2015, com uma descendência recorde no ano de 2015.

Enfim, os dados apresentados nesta seção demonstram que o ensino médio em Minas Gerais também apresenta muitos dos problemas detectados em todo o

país. Esse contexto permitirá um melhor entendimento sobre a Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, foco da investigação, a ser apresentada na próxima seção.

1.3 As Peculiaridades da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves

Nesta seção, será apresentado o município onde se localiza a escola alvo da investigação proposta, bem como as informações gerais sobre a instituição e sobre o problema de fluxo escolar por ela apresentado. Os dados da escola foram obtidos através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), e dados fornecidos pela secretaria da escola. As informações sobre o município de Carmópolis de Minas foram adquiridas no site oficial da prefeitura de Carmópolis, e através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Carmópolis de Minas é um município localizado a aproximadamente 110 quilômetros da capital mineira, Belo Horizonte, com uma população de 18.812 habitantes, segundo a estimativa para 2016 do IBGE. Sua economia é diversificada, incluindo o setor agropecuário, em especial o cultivo de tomates, além de indústrias de descartáveis, diversas indústrias de pequeno porte do setor de confecção e transporte rodoviário de cargas pesadas. O município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano¹³ (IDH) de 0,749, segundo o censo de 2010. A Tabela 7 compara o IDH de Carmópolis de Minas a seus municípios vizinhos. A cidade apresenta um IDH acima de todos os seus municípios limítrofes, exceto o de Passa Tempo/MG. Para efeito de comparação, a capital mineira apresenta um dos melhores IDH's do estado, 0,810.

¹³ O conceito de desenvolvimento humano e sua medida, o IDH, foram apresentados em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. A popularização da abordagem de desenvolvimento humano se deu com a criação e adoção do IDH como medida do grau de desenvolvimento humano de um país, em alternativa ao Produto Interno Bruto. O IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde – ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda. O IDH obteve grande repercussão mundial, devido principalmente à sua fácil compreensão, uma vez que através de um único número, há a complexidade de três importantes dimensões. O índice varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 0, mais precárias são as condições sócio econômicas.

Tabela 7 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Carmópolis de Minas e municípios vizinhos

Carmópolis de Minas/MG	0,749
Oliveira/MG	0,731
Itaguara/MG	0,691
Cláudio/MG	0,735
Passa Tempo/MG	0,769

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010).

Com povoados populosos, a população rural de Carmópolis de Minas representa cerca de 30% da população total do município. A cidade apresenta a tranquilidade típica dos pequenos municípios, e sua localização às margens da rodovia Fernão Dias permite fácil acesso aos principais centros regionais e nacionais do país.

A Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” foi criada no ano de 1985, na gestão do Governo Hélio Garcia, através do Plano de Ação para o setor educacional – biênio 85/87, elaborado pelo Secretário de Estado da Educação, Dr. Otavio Elísio Alves de Brito, com o Decreto n.º24.348, de 22 de março de 1985. Seu funcionamento foi autorizado pela portaria n° 286/85 do Conselho Estadual de Educação (CEE), publicado no Órgão Oficial dos Poderes do Estado, Minas Gerais de 28 de março de 1985, satisfazendo, assim, os anseios da comunidade carmopolitana, que há tempos clamava pela unidade de ensino.

O prédio onde funciona esta escola foi adquirido pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), que fundou a Escola da Comunidade “Padre Francisco” em 1958, tendo ela funcionado até 31 de dezembro de 1984, quando foi extinta para que se criasse uma Escola Estadual de segundo grau no município, a Escola Presidente Tancredo Neves.

Em 18 de maio de 1990, o Conselho Estadual de Educação se manifestou favoravelmente à criação do ensino de Primeiro Grau – 1ª a 4ª séries – e também do pré-escolar. No dia 17 de setembro do mesmo ano, inaugurou-se, na escola, a Central de Informática denominada “Padre Domingos da Costa Guimarães”, em homenagem ao fundador do município de Carmópolis de Minas.

O oferecimento do ensino de Primeiro Grau foi paralisado no ano de 1998, em virtude da municipalização do ensino fundamental, e retomado no ano de 2002, por determinação da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG).

O aumento das vagas para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais, a partir de 2010, resultou em uma gradativa desativação dessa etapa de ensino na escola. No mesmo ano, houve um aumento da demanda por vagas de alunos do primeiro ano do ensino médio. Tais condições determinaram a necessidade de mais salas de aula para acomodar todo o ensino médio, antes oferecido apenas nos turnos matutino e noturno. Nesse momento, então, também passou a ser oferecido no turno vespertino. Dessa forma, a partir de 2013, a escola assiste ao fim das turmas de anos iniciais de ensino fundamental, tornando-se, desde então, uma escola que oferece exclusivamente o ensino médio.

No ano de 2016, a escola funcionou em três turnos, contou com 21 turmas e um total de 857 alunos matriculados. No turno da manhã, são doze turmas de ensino regular, de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. No turno da tarde, a escola conta com cinco turmas de ensino regular, todas de primeiro ano de ensino médio. Já no ensino noturno, a escola abarca duas turmas de ensino regular, um primeiro e um segundo ano, e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É importante registrar que desde a ampliação do ensino médio para o turno da tarde, a escola executa uma engenharia de organização das turmas entre os turnos, de forma a atender da melhor forma o seu alunado, de acordo com a idade dos estudantes e as suas necessidades de trabalhar. Os alunos do primeiro ano regular estudam preferencialmente no turno da tarde, por serem mais novos (13 a 14 anos) e normalmente ainda não terem ingressado no mercado de trabalho. Os alunos de segundo e terceiro ano estudam no turno da manhã. A escola possui três turmas de primeiro ano regular no turno da manhã para abarcar aqueles alunos que já estão trabalhando no turno da tarde e aqueles residentes na zona rural, que necessitam do transporte escolar, oferecido somente no turno da manhã.

Dessa forma, a escola consegue estabelecer critérios complementares, que seguem uma racionalidade, no momento de alocar os alunos pelos turnos escolares. Tal procedimento exige muito diálogo, tanto com os alunos, quanto com os seus responsáveis.

O quantitativo do pessoal administrativo da escola é definido de acordo com o seu número de turmas e alunos, conforme Resolução da SEE nº 2.836, de 28 de

dezembro de 2015 (MINAS GERAIS, 2015d). A escola conta com um total de 64 servidores, sendo um diretor escolar; três vice-diretores; duas especialistas em educação; uma secretária; seis auxiliares de secretaria; um auxiliar financeiro; três professores de uso de biblioteca; 14 auxiliares de serviços gerais; e em sala de aula, 33 professores.

A condição de vínculo do servidor público é uma informação importante, pois permite analisar a influência do trabalho executado pela instituição escolar em relação ao número de servidores efetivos e temporários. Na escola estadual Presidente Tancredo Neves, 22 servidores são efetivos e 42 servidores são designados por contratos temporários. Dos professores regentes de aulas, 18 são efetivos e 19, designados.

A estrutura física da Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” é constituída por 12 salas de aulas com ventilação cruzada, boa iluminação e ventiladores. Além disso, possui uma sala de informática, com 18 microcomputadores e uma impressora, e conta com uma biblioteca, que possui um acervo literário composto por cerca de seiscentos exemplares, além de quatro computadores com conexão à internet.

As instalações para a preparação e a alimentação dos alunos são compostas por cozinha, dispensa para armazenamento de alimentos e refeitório. A escola possui sala dos professores, sala de supervisão pedagógica, sala de vice-direção, direção e duas secretarias, que permitem a separação entre o serviço de registro acadêmico e o serviço de organização dos recursos humanos e financeiros da instituição.

Com relação aos recursos digitais, a escola conta com uma sala destinada ao uso coletivo, através de agendamento, equipada com projetor Datashow, computador com conexão à internet, televisor de 42 polegadas e aparelho de DVD. Quatro das doze salas de aula da escola, também há computador e aparelho de Datashow instalados. No turno da manhã, as quatro turmas de terceiro ano são alocadas nestas salas, sendo que as demais precisam alternar o uso da sala de multimídia coletiva. No turno da tarde e da noite, é estabelecido um rodízio entre as turmas ao longo do ano, para que todas possam usufruir das salas que possuem equipamento multimídia. Dessa forma, os professores contam com grande disponibilidade de recursos tecnológicos para as suas aulas. Segundo a equipe gestora, a escola pretende equipar gradativamente todas as salas de aula com o

equipamento tecnológico, por considerar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são uma ferramenta importante nos processos de ensino do atual mundo globalizado.

Em seu projeto político pedagógico, a escola define como sua missão:

A humanização e a socialização do seu alunado num resgate da dimensão da totalidade educacional, preparando os jovens para a vida cidadã, através de uma metodologia filosófica e científica que se fundem para resolução de problemas, numa aventura intelectual agrupada à iniciativa, para que os reveses diários sejam enfrentados com competência, dignidade e responsabilidade (E.E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2013, p. 5).

No mesmo documento, é apresentada a visão da escola, construída coletivamente no ano de 2013:

A Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” anseia ser reconhecida como uma escola com prática pautada na ética e na humanização que prepara seu aluno para prosseguimento de seus estudos e/ou no mercado de trabalho, numa visão crítica e criativa, para que ele seja visto como pessoa em constante transformação, tornando-se com isso um ser capaz de modificar o mundo em que está inserido, de ser transfigurado e transfigurar o outro (E.E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2013, p. 6).

Em um primeiro contato com o diretor da escola, para futura autorização e desenvolvimento da pesquisa, ele afirmou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é revisado periodicamente, no mínimo a cada dois anos ou sempre que houver necessidade. Isso acontece com o intuito de replanejar o trabalho pedagógico, avaliar as ações executadas e as metas alcançadas ou não, além de incorporar as boas práticas que são desenvolvidas e merecem ser reproduzidas novamente. É o PPP que institucionaliza e legitima as ações da escola e ajuda a superar os desafios inerentes ao processo educacional.

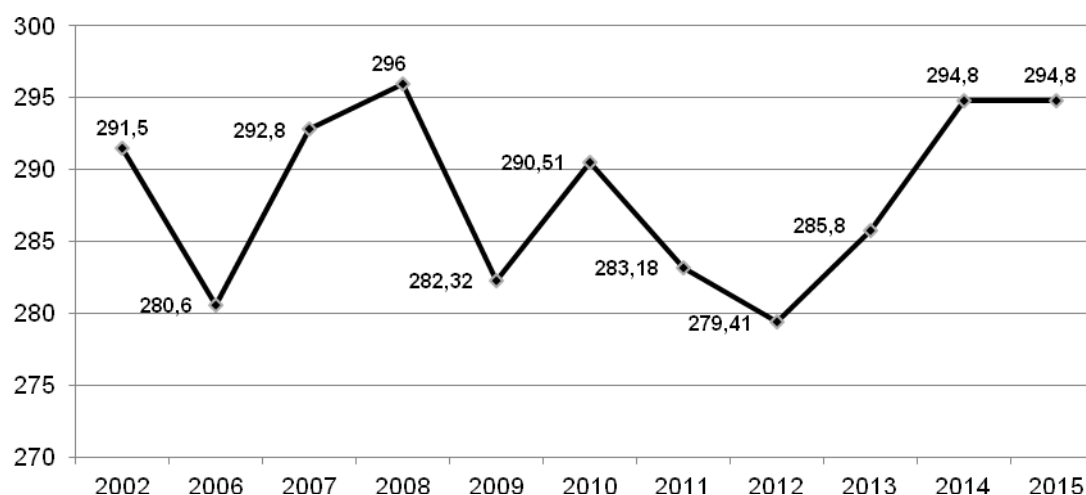
A escola se localiza no centro da cidade, sendo que a região no entorno é marcada pela presença de residências. A vizinhança é calma e suas ruas adjacentes apresentam um trânsito moderado de pedestres e veículos, dessa forma, não há problemas recorrentes relacionados à violência e ou tráfico de drogas. Nos últimos anos, entretanto, o crescimento moderado da cidade de Carmópolis de Minas tem

promovido uma sutil expansão do centro comercial, fazendo com que alguns estabelecimentos comerciais se aproximassem da região onde a escola se situa.

Os resultados nas avaliações externas representam um importante indicador para aferir a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. A escola é avaliada pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE), que elabora os resultados que posteriormente são apropriados pelos educadores, no intuito de replanejar o trabalho pedagógico de acordo com as deficiências apontadas pelos testes.

São apresentados, a seguir, nos Gráficos 3 e 4 os resultados da escola nas avaliações externas aplicadas pelo SIMAVE, que avalia a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, no primeiro e terceiro ano do ensino médio.

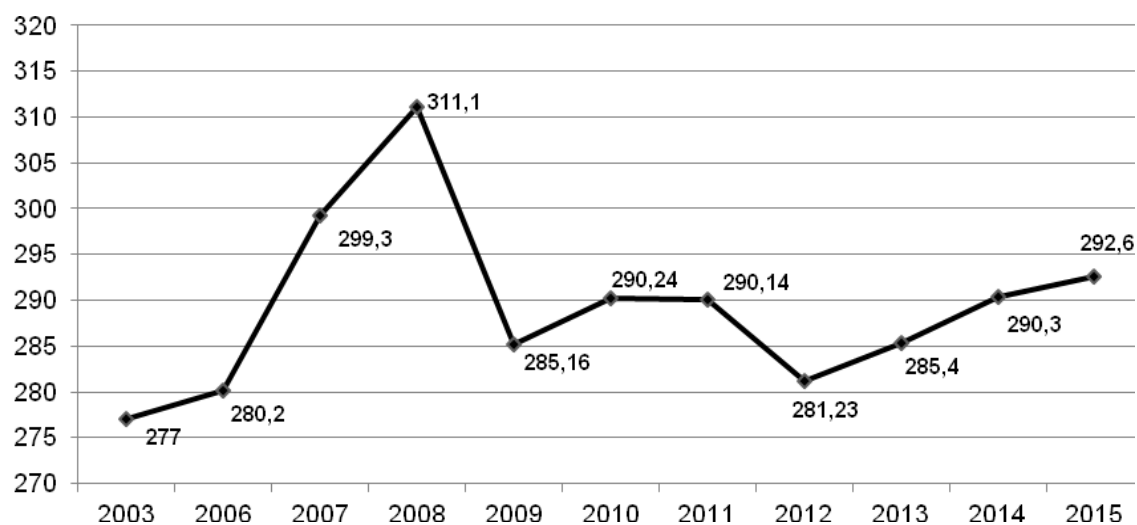
Gráfico 3 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015b)

A observação da evolução dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa obtidos pelos alunos de terceiro ano da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves aponta para a alternância entre períodos de evolução e retrocesso na busca por melhores números. No intervalo de 2012 a 2014, a escola apresentou uma crescente melhoria, interrompida na avaliação de 2015.

Gráfico 4 - Evolução da proficiência em Matemática – 3º ano do Ensino Médio Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015b).

Os resultados dos testes de Matemática apontam para uma constante evolução da escola, no intervalo entre 2012 e 2015. Ainda em um contato inicial, o diretor da escola afirmou que, conforme orientações da Secretaria de Estado da Educação, o trabalho de apropriação dos resultados é realizado com todo o corpo docente e especialistas em educação, de forma que a interpretação dos dados resulte em ações a serem desenvolvidas, visando uma intervenção pedagógica que impacte positivamente na aprendizagem dos alunos.

A Tabela 8 a seguir apresenta os resultados obtidos nas avaliações externas do SIMAVE, pelas turmas de primeiro ano do ensino médio.

Tabela 8 – Resultados das turmas de 1º ano – SIMAVE 2015 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG

Disciplina	Proficiência média da escola	Proficiência média da SRE-Divinópolis	Proficiência média do Estado de Minas Gerais
Língua Portuguesa	259,4	264,9	253,4
Matemática	264,3	270,8	259,9

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015b).

É importante ressaltar que o SIMAVE ampliou o processo de avaliação também para as turmas de primeiro ano do ensino médio, a partir do ano de 2015,

não havendo, portanto, possibilidades de aferição de evolução de resultados. Os dados da tabela 8 indicam que a escola apresentou, em ambas as disciplinas avaliadas, proficiências acima da média estadual, porém, abaixo da média da sua regional, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) Divinópolis.

A Tabela 9 apresenta os dados referentes ao perfil das escolas que oferecem o ensino médio na rede estadual de Minas Gerais e na SRE Divinópolis, para verificar a incidência com que as peculiaridades, relacionadas à exclusividade, apresentadas pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, ocorrem.

Tabela 9 – Perfil das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e da SRE Divinópolis, quanto ao oferecimento do ensino médio e a condição de exclusividade

	Minas Gerais	SRE Divinópolis	Carmópolis de Minas
Total de escolas estaduais	3660	132	2
Escolas que oferecem o Ensino Médio	2296	77	1
Escolas que oferecem <u>EXCLUSIVAMENTE</u> o Ensino Médio	202	10	1
Escolas que oferecem apenas o ensino médio, sendo a única da municipalidade a oferecer essa etapa de ensino.	74	7	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Os dados apresentados na Tabela 9 demonstram que a condição apresentada pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, de ser a única escola do município a oferecer apenas o ensino médio, é observada em 74 escolas do estado, o que representa 2,02% das escolas da rede estadual. Em relação à Superintendência de Ensino de Divinópolis, são 7 escolas com as referidas peculiaridades, o que representa 5,3% de toda a SRE.

Portanto, a condição citada não é muito comum entre as escolas de Minas Gerais. Tal característica é imprescindível no processo de investigação das razões para o problema de fluxo escolar, visto que nessas condições, o aluno é necessariamente obrigado a mudar de escola para cursar o ensino médio, e só possui uma única opção de escola pública para prosseguir seus estudos na educação básica.

A mudança do ensino fundamental para o ensino médio, por si só, já remete a uma série de mudanças de ordem curricular, como o aumento do número de disciplinas a serem cursadas e grau de intensidade e profundidade da abordagem

dos conteúdos curriculares. Uma inevitável mudança de escola também confere ao aluno o convívio com novos professores, novas regras institucionais e novos colegas de turma, muitas vezes oriundos de escolas diferentes.

A adaptação do aluno ao novo conjunto de variáveis que interferem educabilidade, advindos da mudança de escola, merece ser investigada. A dificuldade de adaptação do aluno pode influir em dificuldades de rendimento e, conseqüentemente, resultar em evasão ou abandono escolar.

A seguir, serão apresentados os dados especificamente relacionados ao fluxo escolar da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

1.3.1 Índices de fluxo escolar nos anos de 2013 a 2016

Nesta seção, serão apresentados os dados de fluxo escolar, acrescidos de análise.

Dentre as práticas pedagógicas promovidas pela escola, a avaliação interna é um importante instrumento de aferição da aprendizagem, que resulta diretamente nos indicadores escolares e, especialmente, no fluxo escolar.

A Tabela 10 apresenta os resultados finais dos anos letivos de 2013 a 2016 da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. O recorte selecionado se justifica pela necessidade de verificar a evolução do trabalho em um período mínimo de três anos, tempo mínimo necessário para a conclusão do ensino médio sem interrupções. Os dados apresentados foram extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), banco de dados alimentado por todas as escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Tabela 10 – Resultados Finais do período letivo – 2013 a 2016 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG

Ano Letivo	Séries	Aprovados e aprovados com Progressão Parcial (%)	Reprovados (%)	Deixou de frequentar (%)	Transferidos (%)
2013	1º ano	59,13	15,69	23,72	1,46
	2º ano	81,57	3,23	11,52	3,68
	3º ano	88,89	1,16	8,19	1,76
2014	1º ano	66,54	14,29	13,91	5,26

	2º ano	73,97	10,06	13,02	2,95
	3º ano	88,42	5,26	4,21	2,11
2015	1º ano	69,41	12,17	14,14	4,28
	2º ano	75,37	4,43	17,73	2,47
	3º ano	96,9	0,78	1,55	0,77
2016	1º ano	70,64	10,12	15,09	4,15
	2º ano	70,75	11,55	12,29	5,41
	3º ano	93,16	0,62	3,77	2,45

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2016).

Através da leitura dos dados apresentados, é possível verificar que nos últimos três anos, o percentual de alunos que estão deixando de frequentar a escola tem aumentado nas turmas de segundo ano. Em 2013, foram 11,52% de alunos que deixaram de frequentar a escola ao longo do ano letivo; em 2014, foram 13,02%; e esse número saltou para 17,73% no ano letivo de 2015. Já em 2016, observa-se uma forte alteração dos percentuais de reprovação no 2º ano, quando comparados com o ano anterior, havendo o salto de 4,43% para 11,55%.

Nessa perspectiva, o quadro demonstra o processo de afunilamento que ocorre ao longo do ensino médio. Nas turmas de terceiro ano, os percentuais de reprovação e abandono escolar caem consideravelmente, reforçando que há uma tendência de aprovar o aluno que cursa a última série dessa etapa de ensino. O primeiro ano do ensino médio representa um gargalo no fluxo escolar e, por isso, merece ser o foco principal de uma intervenção, visando à melhoria da progressão do aluno sem interrupções. Já nas turmas de terceiro ano do ensino médio, o percentual de alunos que deixaram de frequentar a escola tem melhorado progressivamente, saltando de 8,19% no ano de 2013, para 4,21% em 2014 e apenas 1,55% em 2015.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a progressão parcial se refere à situação na qual o aluno não obtém resultado satisfatório em até três conteúdos disciplinares. Nesse caso, ele progride para a série subsequente, ficando a escola responsável por fazer um trabalho pedagógico, no início do ano letivo seguinte, para sanar as dificuldades e deficiências de aprendizagem que o aluno apresentou naqueles conteúdos pendentes.

Outra informação de fundamental relevância para a caracterização da escola é a distorção idade série observada nos últimos anos. De acordo com o portal QEDU, a distorção idade-série se apresenta conforme a Tabela 11.

Tabela 11 – Índices de Distorção Idade-série 2012 a 2015 – Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG

	2012	2013	2014	2015
1º ano	32%	29%	20%	25%
2º ano	20%	17%	11%	17%
3º ano	17%	13%	12%	4%
TOTAL	25%	21%	15%	18%

Fonte: Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponíveis no Portal QEDU (MERITT; FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

A análise dessa tabela demonstra o quanto o aluno que apresenta distorção idade-série possui uma forte tendência de abandonar os estudos ou de ser reprovado. Exemplificando, no ano de 2012, 32% dos alunos matriculados no 1º ano apresentavam distorção, e esse número caiu para 17% em 2013, nas turmas de segundo ano. Como a escola não possui nenhum projeto de aceleração ou nivelamento para os alunos na situação de distorção, infere-se que muitos abandonaram os estudos ainda no primeiro ano, série que apresenta forte índice de desistência, conforme verificado na tabela 8. A distorção idade-série cai ao longo das três séries do ensino médio. Uma hipótese é que o aluno não consegue se introduzir no ambiente escolar onde seus colegas são mais novos. A dificuldade de adaptação se torna uma forte predisposição para o abandono.

As informações até aqui apresentadas nos permitem verificar as evidências de um problema de fluxo escolar. A Tabela 12 apresenta o número de alunos matriculados por série entre os anos de 2013 a 2017.

Tabela 12 – Total de alunos matriculados– Escola Estadual Presidente Tancredo Neves/Carmópolis de Minas/MG

	2013	2014	2015	2016	2017
1º ano	274	266	304	377	308
2º ano	217	169	203	254	285
3º ano	171	190	129	161	189

Fonte: Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2017).

Os dados apresentados revelam que a escola apresenta um problema significativo de fluxo escolar. Como o número de alunos transferidos ao longo do ano letivo é pouco significativo, conforme demonstrado na tabela 10, a grande defasagem entre as séries e anos do ensino médio é em decorrência do abandono e evasão escolar.

Além disso, a tabela também apresenta informações mais acentuadas, como o número de alunos matriculados no 1º ano do ensino médio de 2013 (274) e o número de alunos matriculados no 2º ano de 2014 (169). As altas taxas de abandono e reprovação escolar, somadas àqueles alunos que foram aprovados no 1º ano, porém não se matricularam no 2º ano, resultaram em números bastantes expressivos. Ao observamos o número de alunos matriculados no 1º ano do ensino médio em 2013 (274) e o número de alunos no 3º ano em 2015 (129), percebemos que sequer a metade dos alunos que iniciaram os estudos em 2013 progrediu com sucesso nas duas primeiras séries dessa etapa de ensino. Essa diferença apontada permanece quando analisamos a sequência dos anos posteriores na tabela 12. O número de alunos matriculados no 3º ano, em 2015, é de apenas 47% do total de alunos que estavam matriculados no 1º ano em 2013. A mesma análise para o período 2014/2016 é de 60%, e no período 2015/2017, de 62%. Esse resultado evidencia os graves problemas de fluxo, apresentados pela escola nos últimos anos.

A partir da apreciação dos dados referentes à escola alvo da investigação, especialmente no que tange aos problemas de fluxo escolar, torna-se imperioso apresentar o referencial teórico que permite uma apropriação qualitativa do tema em questão, fornecendo subsídios para a investigação dos motivos que resultam em problemas de fluxo.

2 O PROBLEMA DO FLUXO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES

O capítulo 2 analisa o caso de gestão apresentado no capítulo 1, que se refere aos possíveis motivos que condicionam o problema de fluxo escolar na escola investigada. O capítulo apresenta uma leitura mais teórica e aprofundada sobre os problemas do ensino médio, o que contribuiu para a produção dos instrumentos de pesquisa utilizados, que foram os roteiros para as entrevistas e os grupos focais.

O capítulo é dividido em três seções. A primeira delas apresenta os referenciais teóricos utilizados para o desenho da investigação e análise do caso de gestão, valendo-se de autores de relevância no assunto e seus conceitos sobre o fluxo escolar. Nesta seção, construída através de pesquisa bibliográfica, o fluxo escolar é analisado sob diferentes perspectivas, como a influência da gestão escolar em relação aos problemas de fluxo; a cultura escolar e sua capacidade de influência na permanência do aluno na escola; e a concepção de avaliação praticada na escola nos processos internos de aferição do desempenho dos alunos. Esses são elementos primordiais para o entendimento do problema identificado na escola.

A segunda seção aborda a metodologia aplicada para investigar o problema junto aos alunos, professores e gestores da escola. Nela, são apresentadas as opções metodológicas escolhidas pelo pesquisador e o detalhamento da realização da pesquisa, incluindo os atores pesquisados e os instrumentos selecionados para a coleta de dados.

Por último, a terceira seção é composta pela apresentação e análise dos dados obtidos a partir da investigação de campo e dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa bibliográfica.

2.1 Problemas de fluxo sob diferentes percepções

No cenário educacional, um dos desafios mais relevantes enfrentados pela comunidade escolar é a permanência do aluno na escola e sua progressão sem interrupções. E quando tratamos especificamente do ensino médio, esse desafio é maximizado por diversos fatores internos e externos ao ambiente escolar.

Nesta seção, são elencados alguns fatores que podem influenciar os resultados de fluxo escolar e que podem sofrer intervenção da escola para que sejam revertidos. Alguns deles são: a cultura escolar presente na instituição; a

condução dos processos de avaliação interna e aferição da aprendizagem dos alunos; o processo de adaptação dos alunos a uma escola nova, dentre outros. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica é uma etapa que fornece uma relevante bagagem teórica e de conhecimento, possibilitando uma análise e discussão entre as referências e o objeto de pesquisa. O saber científico é cumulativo e fundamental para a compreensão de fenômenos e construção de conceitos.

Gil (2007) considera que a construção de um trabalho de dissertação deve partir do entendimento de que uma pesquisa necessita de elementos e fundamentos científicos que lhe ofereçam consistência e permitam sua validação e, assim, ofereçam respostas aos problemas elencados após a discussão dos resultados da pesquisa.

Portanto, uma das etapas mais importantes da pesquisa é o levantamento de um referencial teórico para subsidiar e orientar a análise das informações coletadas em campo, o que posteriormente permite a elaboração de um Plano de Ação Educacional realmente capaz de atuar na minimização dos problemas de fluxo escolar. São primordiais revisões de leitura sobre fluxo escolar, causas do abandono escolar, avaliação educacional, sucesso e fracasso escolar, e aprendizagem.

Flick (2004) considera que:

De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra que parte do texto de volta para a teoria. A interseção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico (FLICK, 2004, p. 27).

Neste sentido, foram selecionados estudiosos que contribuem para o estudo das causas do fluxo escolar, tais como: Klein (2006); Haddad (1998); Krawczyk (2011); Libâneo (2016); Dayrell (2014); Arroyo (1992); Luck (1998); dentre outros.

O fluxo escolar é um índice de fundamental importância para verificar a eficiência das instituições de ensino. Problemas de fluxo escolar podem ser atrelados a fatores externos à escola, como a necessidade de trabalhar ou problemas familiares, mas também podem estar associados à ineficiência pedagógica da escola em proporcionar o bem-estar e o aprendizado dos alunos.

Klein (2006) considera que ainda estamos longe de um cenário ideal de proporcionar aos jovens e adolescentes um ensino médio de qualidade e que não apresente problemas de fluxo escolar.

[...] para universalizar o EM, e ter tempos médios esperados de conclusão reduzidos, é necessário que as taxas de repetência sejam menores que 5% e as taxas de evasão menores que 1%. Em outras palavras, é necessário que as taxas de aprovação sejam maiores que 95% em todas as séries e as taxas de evasão entre séries menores que 1%, também, em todas as séries. É claro que o ideal seria taxas nulas de repetência e evasão (KLEIN, 2006, p. 142).

Haddad (1998) afirma que elevados índices de evasão e repetência escolar são reflexos da baixa qualidade educacional e, para recuperar essa qualidade, é preciso pensar em melhoria nas condições de trabalho e qualificação do professor, além de aprimoramento dos materiais pedagógicos de instalações prediais, e políticas de equidade junto às famílias empobrecidas.

É importante refletirmos sobre o que deve ser reconhecido como uma educação de qualidade. O que se compreende como qualidade aplicada no processo educacional é frequentemente debatido por professores e gestores, tamanha a complexidade da questão. Muitos defendem que uma educação de qualidade passa necessariamente por possuir uma infraestrutura bem estruturada e equipamentos tecnológicos modernos aplicados na aprendizagem dos alunos. Porém, uma escola pode conduzir um trabalho relativamente bom, mesmo sem grandes recursos disponíveis, dentro das suas possibilidades. Mas de fato, um processo de formação plena e satisfatória, das crianças e jovens do país, carece de investimentos e recursos para subsidiar o bom trabalho pedagógico dos profissionais da educação.

Associa-se a qualidade na educação também a índices satisfatórios de evasão, aprovação e reprovação escolar. No entanto, o fato de o aluno ter concluído o ensino médio não representa necessariamente que ele aprendeu tudo que se espera para a referida etapa de ensino. Existem ainda aqueles que consideram um sistema de ensino ou uma escola de qualidade quando estes praticam uma quantidade significativa de testes e avaliações. Cabe ressaltar que avaliações em excesso e mal contextualizadas podem mascarar a falta de aprendizagem efetiva.

Afinal, estudar e decorar um conteúdo para apenas uma avaliação não significa aprender. Informação é algo bem diferente de conhecimento.

A educação de qualidade deve ser compreendida como aquela em que os profissionais da escola se apropriam dos meios disponíveis para construir o conhecimento de forma coletiva. Além disso, deve empoderar os alunos da capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos para o seu próprio progresso, no contexto social e político, garantindo a compreensão do mundo em que vivem e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Para se promover uma educação de qualidade, não se pode apenas transmitir conhecimentos de livros didáticos, mas estimular no aluno a curiosidade, a vontade de aprender e o gosto pelos estudos, além da prática e a capacidade de participação e argumentação. E um requisito fundamental para uma educação de qualidade são professores dedicados e moralmente comprometidos com a sua função de formar cidadãos.

Krawczyk (2011) afirma que os problemas de fluxo escolar, observados no ensino médio, passam por diversos motivos, dentre eles a falta de motivação dos alunos em concluir essa etapa de ensino. Se para alguns estudantes de classes sociais mais abastadas, concluir o ensino médio é algo natural, para aqueles de classes sociais menos favorecidas, não há a valorização da conclusão desta etapa de ensino, até mesmo pela ausência de motivação familiar. Esse fator condiciona ainda altos índices de evasão no ensino médio.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Como possível causa para a distorção idade-série, também podemos analisar a repetência escolar, pois esta desestimula o aluno, uma vez que ele tem que estudar novamente os conteúdos da série que está sendo repetida. O repetente pode representar maior propensão em abandonar os estudos definitivamente, pois não se sente mais à vontade na escola, por não estar mais junto dos antigos colegas.

Klein (2006) também considera a motivação do aluno para os estudos uma variável que condiciona fortemente os índices de fluxo escolar no ensino médio.

Outra variável importante é a expectativa de progresso e a autoestima do aluno. Alunos que dizem almejar estudar mais costumam ter melhor desempenho. Alunos que se dizem sentir deixados de lado na sala de aula costumam ter pior desempenho (KLEIN, 2006, p. 158).

Mendes (2013) afirma que no ensino médio, a falta de interesse é um entrave ao fluxo escolar eficiente. O autor trata o conceito de inclusão como o processo de incluir no jogo escolar toda e qualquer criança ou adolescente com necessidade de aprendizagem, seja ela especial ou não. Assim, “o processo de inclusão pode acarretar efeitos diretos na motivação do aluno e, desta forma, estar associado à sua permanência ou evasão da escola” (MENDES, 2013, p. 262).

Segundo Krawczyk (2011), a permanência do aluno é fortemente condicionada pela sua identificação com o professor, pois os docentes ainda representam uma grande importância motivacional, especialmente no que se refere ao comportamento em sala de aula. Ainda sobre os docentes, outro aspecto relevante abordado por Krawczyk (2011) é o distanciamento que acontece, atualmente, entre os professores e os alunos. Os professores não conhecem a realidade dos alunos, suas rotinas, suas condições familiares ou seus problemas. “Há um comportamento etnocêntrico dos docentes; o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles” (KRAWCZYK, 2011, p. 763).

Oferecer uma educação de qualidade é condição essencial para superar as desigualdades que deixam marcas profundas na sociedade brasileira. Libâneo (2016) considera que uma escola de qualidade deve se reinventar permanentemente em suas relações pedagógicas.

Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

A compreensão da cultura escolar existente na escola é um eixo importante a ser investigado, pois interfere diretamente na progressão e no sucesso dos alunos. Silva (2006) afirma que o conceito de cultura escolar surgiu nos anos 80, mas os seus estudos se intensificaram a partir dos anos 90, resultando no reconhecimento de que cada instituição tem uma cultura própria, moldada através das práticas, dos atores e das normas da instituição. Nessa perspectiva, a escola se apropria dos valores locais e os reelabora, segundo a organização da sociedade atual.

Jean-Claude Forquin (1993) considera cultura como o acúmulo histórico de experiências humanas, definindo uma identidade coletiva e individual de determinado grupo. Tal conceito confere uma relação íntima entre a educação e a cultura, visto que a primeira se encarrega de ser um meio formal de reprodução das experiências acumuladas. No entanto, Forquin considera também que a relação entre educação e cultura é sempre conflituosa, pois no processo de educar, professores são influenciados por suas crenças e ideologias na elaboração do currículo e no recorte do que será ensinado em sala de aula (FRANCO, 1997).

Carvalho (2006) considera que a escola reflete um conjunto de elementos da sociedade e do contexto sociocultural em que ela está inserida, o que contribui para a formação de uma cultura escolar, definida a partir da interação dos diferentes atores educacionais que ali se relacionam. O autor afirma que “pode falar-se, assim, na existência de uma cultura própria, no âmbito da escola e do sistema educativo, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito” (CARVALHO, 2006, p. 4).

Julia (2001) descreve a cultura escolar como um conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar, um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos, com normas coordenadas e associadas a modos de pensar e agir difundidos na sociedade. O autor afirma que mais do que transmitir conhecimentos, a escola atua ao impor comportamentos e hábitos que se interiorizam nas pessoas e contribuem para a evolução do aluno na vida privada e pública.

Uma escola é uma instituição social que não pode ser pensada da mesma forma que uma fábrica, pois não permite a simplificação do ser humano e a desconsideração dos aspectos da vivência de professores e alunos. A organização do cotidiano, a linguagem praticada pelos atores escolares e os hábitos comuns

praticados pelos participantes de cada grupo pertencente à escola, sejam professores ou alunos, ajudam a compor a cultura escolar.

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

É importante considerar que Jean-Claude Forquim (1993) faz uma importante diferenciação entre “cultura da escola” e “cultura escolar”. Segundo o autor, a cultura escolar se refere ao conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, sistematizados pelos professores de forma a subsidiar o trabalho nas escolas. Essa sistematização é sempre intencional e prioriza determinados aspectos do conhecimento (FORQUIM, 1993, apud FRANCO, 1997, p. 306).

O autor afirma que a educação escolar é fundamental para preservar elementos fundamentais da cultura humana. Os conteúdos que a escola escolhe transmitir, segundo interesses políticos e sociais, são essenciais para reproduzir a herança da experiência humana. O autor sugere que as escolas devem considerar os aspectos contextuais da cultura local, sem perder o foco na reprodução dos conhecimentos comuns a toda a sociedade (FORQUIM, 1993, apud FRANCO, 1997, p. 307).

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p. 206).

Como os alunos carregam para dentro de sala de aula suas referências, vivências e concepções, cabe ao professor identificar todas essas informações e

utilizá-las como meio para a mobilização do aprendizado. O processo educativo não pode desprezar a rica diversidade cultural humana (COELHO; SILVA, 2011).

A cultura escolar compreende, portanto, a interação entre os seus sujeitos e a forma com que os projetos educacionais são executados na instituição de ensino, que condicionam o comportamento e a predisposição dos alunos para o processo de aprendizagem de forma eficiente. Essa cultura escolar, que envolve o projeto político pedagógico, as normas da escola definidas pelo regimento escolar, os processos de avaliação interna, o currículo e as atividades de participação coletiva, são determinantes para a permanência do aluno na escola, evitando altos índices de distorções no fluxo escolar.

Assim sendo, este trabalho de pesquisa tem como objetivo conhecer alguns aspectos da cultura escolar da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, por meio das falas dos sujeitos investigados, com vista a conseguir uma aproximação em relação às influências da cultura da escola sobre o fluxo escolar.

Enquanto instituição formadora, a escola é responsável por transmitir conhecimentos e valores aos seus alunos, e motivá-los constantemente para os estudos e a permanência na escola.

Dayrell (2001) afirma que a escola é formada, de um lado por uma organização oficial, com seus objetivos e normas, e de outro uma trama de relações sociais envolvendo todos os participantes do jogo escolar, sujeitos ativos e atuantes na construção das relações sociais daquela instituição.

Analisar a escola como espaço sócio cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001, p. 137).

Ainda segundo Dayrell (2001), a escola é uma mescla de experiências de vida e de projetos de vida. Não é possível criar um projeto de educação sem considerar a vivência que cada aluno traz consigo. A escola é um espaço de heterogeneidade e diversidade. Não conhecer os alunos e tratá-los todos iguais é reforçar as injustiças que a sociedade apresenta.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001, p. 141).

Arroyo (1992) afirma que considerar a cultura escolar é reconhecer que os alunos e os profissionais condicionam os resultados escolares, pois estes carregam para a instituição as suas crenças, os seus valores e expectativas.

Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição (ARROYO, 1992, p. 17).

A pesquisa na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves teve por objetivo captar elementos que traduzam determinadas peculiaridades dos alunos e dos profissionais, permitindo caracterizá-los e relacioná-los aos problemas de fluxo escolar, compreendendo, assim, as interações que acontecem entre os diversos atores escolares.

O conceito de avaliação escolar, praticado pela instituição, também é um elemento de fundamental importância para a análise do fluxo escolar. A avaliação interna, como instrumento de aferição da aprendizagem alcançada pelos alunos, sempre é alvo de estudos, por se tratar de um assunto polêmico. Muitas vezes, os processos de avaliação assumem na prática características e objetivos diversificados, desde a verificação do sucesso do trabalho pedagógico, até servir de instrumento de imposição para se alcançar a disciplina em sala de aula.

Uma avaliação eficiente só tem sentido e valor, quando seu objetivo é maximizar a aprendizagem do aluno e aprimorar a prática pedagógica do professor. Segundo Leite e Kager (2009), modelos tradicionais de avaliação se baseiam em métodos de classificação dos alunos como o principal objetivo de se avaliar. Através de provas escritas elaboradas em um padrão único para todos, a aprendizagem do aluno é quantificada e a turma, classificada. Os autores afirmam que tais práticas

são autoritárias e podem gerar o preconceito, prejudicando a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, limitando o seu desenvolvimento.

Luckesi (1984) afirma que no modelo tradicional, a principal função do ato de avaliar é a classificação e não o diagnóstico do trabalho realizado, impedindo um maior desenvolvimento do aluno. Há ainda os casos nos quais o professor utiliza a avaliação como instrumento disciplinador das condutas sociais em sala de aula, impondo a autoridade e ameaçando os alunos.

Pensar a avaliação numa perspectiva democrática e libertadora vai exigir a denúncia desses mecanismos, muitas vezes ocultos, que permeiam as práticas educativas e a construção de uma outra mentalidade que modifique fundamentalmente os processos e relações escolares (ANDRÉ, 1996, p. 18).

Processos de avaliações tradicionais reduzem a predisposição do aluno para a continuidade dos estudos, contribuindo para a evasão e os problemas de fluxo escolar.

Uma escola deve constantemente discutir a sua prática pedagógica de acordo com as necessidades dos seus discentes. Nessa perspectiva, é necessária uma avaliação justa e qualitativa que preze em fornecer subsídios para o constante replanejamento do trabalho pedagógico.

Sendo uma importante dimensão da mediação pedagógica do professor, as práticas de avaliação envolvem, sensivelmente, a dimensão afetiva, não se restringindo apenas aos aspectos cognitivos. Desta forma, devem ser planejadas e desenvolvidas como um instrumento sempre a favor do aluno e do seu processo de apropriação do conhecimento (LEITE; KAGER, 2009, p. 132).

Esteban (2001) afirma que, muitas vezes, ocorre nas escolas apenas uma inclusão da análise de alguns fatores subjetivos nos processos avaliativos, porém, a natureza da avaliação continua sendo quantitativa e classificatória e, portanto, excludente.

Dessa forma, um processo de avaliação eficiente é um fator fundamental para a melhoria da autoestima dos alunos, favorecendo a sua autonomia e aprendizagem e, assim, o sucesso escolar (LEITE; KAGER, 2009).

Outro viés de fundamental importância para a investigação proposta é compreender o papel da gestão frente aos problemas de fluxo escolar identificados

na pesquisa. A equipe gestora exerce papel primordial na promoção de uma gestão democrática e participativa, capaz de garantir o direito dos jovens a uma educação de qualidade (LUCK, 1998).

Nesse contexto, a gestão escolar é alvo de muitas pesquisas educacionais que avaliam o impacto de uma gestão estratégica e participativa no sucesso da instituição de ensino. O perfil ideal de um diretor escolar passa por caminhos como a garantia de participação dos diversos atores escolares, liderança, capacidade de superação de problemas, poder de motivação e habilidade para a mobilização de todos em prol dos objetivos e do sucesso educacional (COELHO; LINHARES, 2008).

Segundo Coelho e Linhares (2008), no atual mundo globalizado e capitalista, a escola se modifica e assume um importante papel de resgatar e promover uma sociedade mais humanizada.

As mudanças fazem com que o gestor assuma um papel importante nesse processo, visando à organização da escola, com recursos para a promoção de experiências de formação de seus alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade. O gestor não decide de forma arbitrária pela escola em que atua, mas convida a comunidade para a elaboração do projeto político-pedagógico, momento em que se discute, no coletivo, o dia-a-dia da escola em todos os sentidos que lhe sejam inerentes. Procura criar momentos de conscientização da comunidade escolar, como um todo, para o fato de que os problemas enfrentados no cotidiano escolar não estão dissociados da realidade social em que a escola está inserida. Inclusive, pode fazer um trabalho com os professores no sentido de que revejam sua postura e atualizem-se para melhor exercerem sua função de agentes educativos e de transformação neste contexto (COELHO; LINHARES, 2008, p.1).

Luck (1998) afirma que não existe uma receita pronta para implantar um sistema participativo de gestão escolar. Mas, alguns aspectos são comuns, como o tempo considerável dedicado à capacitação profissional e acompanhamento próximo de todas as ações da escola. Segundo Coelho e Linhares (2008), gestores eficazes são líderes pedagógicos que definem prioridades e enfatizam a importância dos resultados alcançados pelos alunos. Além disso, são também líderes nas relações humanas e prezam por um clima escolar positivo e baseado na resolução de conflitos.

Luck (2009) complementa essa reflexão, dizendo que não se justifica delimitar para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica

a responsabilidade pedagógica, uma vez que é o diretor o responsável por todo o sucesso da instituição. A atividade fim da escola é o aprendizado e a progressão dos alunos com sucesso. Cabe ao diretor, portanto, priorizar o “fazer pedagógico” em suas atividades. O gestor escolar, antes de tudo, é também um educador.

Outro componente fundamental para a compreensão do fluxo escolar é a participação dos pais na vida dos filhos. Klein (2006) considera que o ambiente familiar, envolvendo a existência de um local para estudar em casa, o incentivo à leitura, aos estudos e a frequentar a escola, influencia diretamente na progressão escolar do aluno sem interrupções.

Diante do referencial elencado, é primordial elaborar instrumentos de pesquisa válidos e confiáveis para investigar aquilo que é o objeto de pesquisa. A motivação da pesquisa com representantes dos segmentos que compõem a escola é saber suas opiniões e suas percepções sobre a atuação desses fatores que influenciam o fluxo escolar na instituição de ensino em que trabalham ou estudam. A próxima seção abordará o percurso metodológico selecionado para a execução da pesquisa de campo.

2.2 O percurso metodológico – os caminhos da pesquisa

Esta seção apresenta a metodologia utilizada para a investigação proposta. O presente trabalho se baseia em uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, que foi selecionada para atender aos objetivos propostos de analisar os fatores que contribuem para os problemas de fluxo escolar observado na escola estadual Presidente Tancredo Neves, no município de Carmópolis de Minas.

André (2001) considera que em uma pesquisa científica, é fundamental que o trabalho apresente uma relevância social e contribua para o conhecimento já disponível sobre o tema. Além disso, é importante que tenha uma questão bem definida, objetivos claros, e procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados para exprimir aquilo que se deseja analisar.

A pesquisa qualitativa apresenta a possibilidade de maior interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Flick (2004) considera que uma pesquisa qualitativa possui aspectos essenciais, como a escolha correta dos métodos de pesquisa, a análise sob diferentes perspectivas e a variedade de abordagens e métodos. O autor afirma que “a pesquisa qualitativa considera que pontos de vista e

práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados” (FLICK, 2004, p. 22).

Na pesquisa qualitativa, não há necessidade de grande número de participantes, uma vez que, nessa modalidade de pesquisa, a opção é pela profundidade em detrimento da amplitude. E, sendo a pesquisa construtiva, é possível ao pesquisador interagir com cada participante, perguntando como é para ele/a aquele determinado fenômeno, como pensa nele, como o sente, bem como pedir esclarecimentos, de modo a ir estabelecendo o diálogo (CÉZAR-FERREIRA, 2004, p. 88).

Gil (2007) considera que uma pesquisa de abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade, através de métodos e técnicas específicas que permitem uma melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto. Esses procedimentos requerem observações, aplicação de questionário, entrevistas e análise dos dados, representada sempre de forma descritiva.

Para o estudo em questão, o autor da pesquisa teve acesso a documentos escolares, como a Proposta Político Pedagógica e o Regimento Escolar. Para a escrita do capítulo 1, a escola também forneceu os dados solicitados referentes ao rendimento escolar, evasão ou abandono, reprovação, número total de matrículas e informações completas sobre os servidores da escola. Todas as informações referentes aos dados internos da escola foram extraídos do SIMADE¹⁴. Ademais, a investigação também envolveu a pesquisa documental dos resultados da escola nas avaliações externas do portal SIMAVE.

Para executar um processo investigativo que permita a análise do problema e a busca de uma resposta para a pergunta central do caso de gestão, é vital selecionar uma linha metodológica para a coleta de dados.

Para entrevistar o atual diretor escolar, a opção selecionada foi a entrevista semiestruturada. Flick (2004) considera a entrevista semiestruturada como um planejamento relativamente aberto do processo de entrevista, que permite ao entrevistado uma explanação sobre o problema, e incita o entrevistador a explorar o tema com perguntas complementares. Para uma entrevista semiestruturada, é

¹⁴ O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é uma ferramenta de gestão para as escolas, desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e permite a coleta de dados educacionais de toda a rede mineira, subsidiando a formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação no Estado.

importante elaborar o guia de entrevista, com as perguntas chave para a exploração dos objetivos da pesquisa.

Quatro critérios devem ser preenchidos durante o planejamento do guia da entrevista e a condução da entrevista propriamente dita: o não direcionamento, a especificidade, o espectro, além da profundidade e do contexto pessoal revelados pelo entrevistado. Os diferentes elementos do método servirão para satisfazer a esses critérios (FLICK, 2004, p. 90).

O autor afirma, ainda, que o não direcionamento faz com que o entrevistador permita que o entrevistado relate o seu ponto de vista, contribuindo para um clima favorável durante o processo de entrevista. A especificidade se refere à manutenção do foco no objeto de pesquisa; o critério do espectro visa assegurar que todos os tópicos necessários para a pesquisa sejam mencionados; e a profundidade e o contexto pessoal se referem a garantir que o entrevistado apresente todas as informações relevantes com que possa contribuir (FLICK, 2004).

Na entrevista semiestruturada, não existe necessariamente uma rigidez no roteiro e, dessa forma, o entrevistador pode explorar mais determinados aspectos que julgar necessário para o objetivo da pesquisa. As perguntas abertas possibilitam maior liberdade ao entrevistador e ao entrevistado.

Para essa pesquisa, foram entrevistados o atual gestor da escola (Apêndice C), por estar no cargo no período da pesquisa e conhecer com certa profundidade os atuais problemas de fluxo escolar apresentados pela instituição; e também a ex-diretora da escola no período de 2004-2007 (Apêndice B), por ser ela a gestora anterior ao período de atuação do autor dessa pesquisa, além disso, ela participou da inclusão da escola no projeto Escola Referência, da rede estadual de Minas Gerais, no ano de 2006. A título de esclarecimento, a escola investigada esteve sob a gestão da professora L.L entre 2004 e 2007, o pesquisador ocupou a função entre 2007 e 2015, e o atual gestor, P.J., assumiu a instituição a partir de 2015.

Para compreender a percepção dos demais atores da escola sobre os problemas de fluxo escolar, foi utilizado o método de grupo focal, com professores, alunos e também ex-alunos da escola.

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativo de baixo custo e de resultados interessantes, que permite buscar respostas e explorar o que as pessoas pensam acerca do tema pesquisado, através da interação entre o pesquisador e os

participantes do grupo (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004). Flick (2004) considera como vantagem do grupo focal, o fato da metodologia permitir uma melhor contextualização, através da ampliação do escopo da coleta de dados, criando uma situação de interação mais próxima do real.

Flick (2004) também considera que em um grupo focal, o entrevistador deve possuir a habilidade de não impedir que apenas algumas pessoas do grupo dominem as discussões. Nessa perspectiva, deve conduzir a entrevista para que todos contribuam com as discussões e envolver a todos, proporcionando a maior abrangência possível ao tópico. Dessa forma, deve guiar o processo de entrevista sem moderá-lo diretamente.

Entre as principais vantagens das entrevistas de grupo, estão o seu baixo custo e a sua riqueza de dados, o fato de estimularem os respondentes (auxiliando-os a lembrarem-se de acontecimentos) e a capacidade de ultrapassarem os limites das respostas de um único entrevistado (FLICK, 2004, p. 125).

Grupos focais podem ser homogêneos, quando os seus membros podem ser comparados em relação à dimensão da pesquisa, ou grupos heterogêneos, ou seja, com características diferentes na dimensão da pesquisa. Através do objetivo da investigação, deve-se delimitar a formação dos grupos. Grupos heterogêneos permitem uma análise do problema a partir de perspectivas diferentes (FLICK, 2004).

A elaboração e sistematização dos grupos focais são consensuais em diversos autores que trabalham com o método e deve seguir critérios prévios elaborados pelo pesquisador, de acordo com o tema a ser investigado. Durante o planejamento do grupo focal, é fundamental considerar um conjunto de elementos que garantam seu desenvolvimento, como os recursos necessários; definição do número de participantes e de grupos a serem realizados; perfil dos participantes; processo de seleção; e tempo de duração de cada grupo. O pesquisador deve prever recursos para a gravação das entrevistas de forma satisfatória em termos de qualidade de áudio. Além disso, deve estar preparado para eventuais falhas técnicas. O ambiente deve ser agradável e propício para que a discussão ocorra de forma tranquila. Dessa forma, até mesmo preparar um lanche para os participantes pode fazer a diferença nos dados produzidos (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Com relação ao número de participantes, um tamanho de grupo focal ideal é aquele que permite a exploração do tema investigado de maneira produtiva. Um número pequeno de pessoas pode não expressar opiniões e gerar o diálogo de forma satisfatória. Um número muito grande de pessoas pode desviar as discussões e dificultar a participação de todos. O mais comum na literatura é encontrar grupos focais entre seis e quinze participantes (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Para a organização do espaço, deve-se observar que as cadeiras não apresentem uma hierarquização entre os participantes e o pesquisador, para não inibir a participação das pessoas. O uso de crachás é importante para facilitar a identificação e tornar o diálogo mais dinâmico. É primordial que o pesquisador tenha a visão de todos os participantes, o que pode ser conseguido através da organização das cadeiras em círculo. A duração de um grupo focal também deve ser observada, de forma que o cansaço não gere prejuízos para as questões em pauta (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

O papel do pesquisador também é primordial em um grupo focal, uma vez que ele deve estimular a participação de todos, especialmente dos mais tímidos. Além disso, deve facilitar a discussão de forma amigável, mantendo o grupo focado no objetivo, para não desviar para assuntos que não são inerentes à investigação. Deve também ter o cuidado de não julgar a opinião dos participantes e, com isso, acabar inibindo as participações. Por último, deve evitar que apenas um ou alguns participantes dominem as discussões, excluindo a possibilidade de participação de todos. A eficiência de um grupo focal passa pela manutenção da harmonia entre todos os participantes e o pesquisador (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

A pesquisa foi organizada da seguinte forma: Foram constituídos cinco grupos focais, com membros de características específicas, para discutir a percepção de cada grupo acerca do fluxo escolar da escola estadual Presidente Tancredo Neves.

Cada grupo foi realizado sob a orientação de um guia com os temas para serem discutidos (Apêndices D, E, F, G e H). A duração de cada um deles foi de aproximadamente 1 hora, sendo 10 minutos para apresentação e motivação, 40 minutos para a discussão em si, e 10 minutos para comentários finais. Para cada grupo focal de alunos, foram convidados seis participantes, selecionados a partir de um sorteio que envolvia todos aqueles que se encaixavam nos critérios para a composição de cada grupo.

A opção por seis participantes em cada grupo se justifica pela possibilidade de maior participação de cada indivíduo nas discussões, sem prejuízo para a riqueza de opiniões.

Para a investigação junto aos docentes, foi constituído um grupo focal com quatro professores efetivos, sendo escolhidos aqueles com maior tempo de serviço na escola (Apêndice D). O critério elaborado visou a realização de uma discussão mais profícua, que possibilitasse captar a percepção da evolução do problema de fluxo escolar da instituição por um intervalo de tempo maior, o que não seria possível com professores recém-chegados ao educandário.

Para a investigação junto aos alunos, foram elaborados grupos focais, sendo assim constituídos: um grupo focal com seis alunos regularmente matriculados e frequentes no ensino médio, que não apresentam distorção idade-série (Apêndice F); um grupo focal com seis alunos matriculados e frequentes, e que apresentam a situação de distorção idade-série, por terem interrompido os estudos no ensino médio na escola investigada (Apêndice E); um grupo focal com seis alunos egressos que concluíram o ensino médio nos últimos cinco anos (Apêndice H); um grupo focal com seis alunos do primeiro ano do ensino médio, recém-chegados na escola (Apêndice G). A escolha de grupos focais, de alunos com características próprias, justifica-se por abarcar um maior número de particularidades que contribuem para uma análise mais rica. O apêndice I é para preenchimento dos alunos entrevistados, para o registro de dados pessoais, importantes para a caracterização da pesquisa. O apêndice A compreende o termo de consentimento e livre esclarecido, preenchido por todos os participantes da pesquisa.

Os grupos focais dos alunos foram constituídos através de convite, após um sorteio realizado pela listagem fornecida pela escola. O objetivo inicial foi de equilibrar as participações no grupo, de acordo com o sexo dos alunos. O grupo de alunos matriculados e frequentes, sem distorção idade-série, foi realizado com a presença de três alunos do sexo feminino e três alunos do sexo masculino, das três séries do ensino médio, no dia 22 de março de 2017. O grupo focal dos alunos com distorção idade-série foi realizado no dia 29 de março de 2017, e contou com a presença de cinco alunos, dos seis inicialmente convidados. O grupo de alunos recém-matriculados na escola ocorreu no dia 24 de março de 2017, com a presença dos seis alunos convidados. O grupo de alunos egressos contou com a presença de

quatro alunos dos seis inicialmente convidados, e ocorreu no dia 03 de abril de 2017.

Em relação ao grupo focal com os professores, este foi realizado no dia 17 de abril de 2017 e contou com a presença dos quatro professores convidados. Os professores entrevistados foram L. V., 33 anos, professora de Língua Portuguesa; E. L., 48 anos, professora de Inglês; M. S., 51 anos, professora de História; e M. R., 53 anos, professor de Química.

As entrevistas com o atual gestor e a ex-gestora da escola ocorreram nos dias 7 e 19 de abril de 2017, respectivamente. Todos os grupos focais e a entrevista com o atual gestor ocorreram dentro das dependências da escola, à exceção da entrevista com a ex-gestora, que foi realizada em sua residência.

A Tabela a seguir apresenta a sistematização das entrevistas e grupos focais realizados. No grupo focal composto por alunos egressos e no grupo focal composto por alunos com distorção idade-série, ocorreu a ausência de alunos convidados por motivos particulares. Por isso, os grupos foram realizados com o número de participantes menor do que os seis inicialmente planejados e convidados. Tal situação reflete a dificuldade de se organizar o método de grupo focal, pois são muitas as variáveis envolvidas no processo.

Para fins de facilitar a leitura das análises realizadas na próxima sessão, os grupos focais e entrevistas foram numerados de acordo com a ordem de execução, conforme exposto também na Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 – Sistematização dos instrumentos de pesquisa

Data	Instrumento	Critério de composição	Total de participantes	Sexo masculino	Sexo feminino
22/03/2017	Grupo focal (Grupo 1)	Alunos matriculados e frequentes que não apresentam distorção idade-série	6	3	3
24/03/2017	Grupo focal (Grupo 2)	Alunos recém-matriculados e frequentes no primeiro ano do ensino médio	6	3	3
29/03/2017	Grupo focal (Grupo 3)	Alunos matriculados e frequentes que apresentam distorção idade-série	5	3	2
03/04/2017	Grupo focal (Grupo 4)	Alunos egressos da escola	4	1	3
07/04/2017	Entrevista semiestruturada (E1)	Gestor atual da escola	1	1	—
17/04/2017	Grupo focal (Grupo 5)	Professores efetivos com maior tempo de serviço na escola	4	1	3
19/04/2017	Entrevista semiestruturada (E2)	Ex-gestora da escola no período de 2004-2007	1	—	1

Fonte: Elaboração própria, 2017.

2.3 O fluxo escolar sob uma perspectiva analítica

Esta seção se propõe a apresentar e analisar os dados qualitativos obtidos através dos instrumentos de investigação, à luz dos referenciais teóricos apropriados ao longo da dissertação.

A coleta de dados foi conduzida com o objetivo de investigar as causas que condicionam os problemas de fluxo apresentados pela escola, sob cinco eixos de análise principais: cultura escolar presente na instituição; adaptação dos alunos recém-matriculados; avaliação escolar e práticas pedagógicas; influência da gestão escolar e dos professores; e participação dos pais na vida escolar dos alunos.

Como primeiro eixo de análise, conhecer alguns aspectos da cultura escolar da instituição é um elemento importante para compreender os problemas de fluxo.

Carvalho (2006) considera que cada escola desenvolve uma cultura própria e compartilhada por todos que a frequentam. Essa cultura escolar se modifica ao longo do tempo, porque assimila gradativamente as vivências e experiências que cada integrante do jogo escolar carrega, seja ele aluno ou docente. Valores e crenças de cada indivíduo são incorporados no cotidiano, e isso se dá com relativa fluidez no ensino médio, visto que a escola investigada possui apenas essa etapa de ensino, que é constituída de apenas três anos de escolaridade. Ou seja, para aquele aluno que frequenta o ensino médio sem interrupções, sua passagem pela escola é relativamente bem rápida.

A pesquisa nos revela que a comunidade escolar reconhece a escola onde foi realizada a pesquisa como referência no município, por ser a única instituição que oferece o ensino médio e, por esse motivo, os alunos do ensino fundamental esperam com ansiedade o momento de se matricular no primeiro ano da etapa final da educação básica. Chegar ao “colégio” – nome usualmente utilizado pela comunidade para a escola investigada – é motivo de alegria para muitos, conforme relatou a professora E.L, 48 anos (Grupo 5):

[...] eles chegam aqui, como eles dizem, “abafando”, e eu vou falar uma coisa: eles são loucos para vir para aqui. Eu trabalho no Ligia Beatriz, no fundamental. Então eles ficam loucos para vir aqui para o colégio. Eles ouvem falar da estrutura da escola, eles gostam da estrutura da escola, sabe. O alunado do colégio não fala mal daqui. Então eles ficam doidos para vir pra cá. Só que a mentalidade que eles trazem de lá, ela precisa ser mudada aqui. O início de ano deve ser muito conversado com esses alunos. Tem que ter uma conversa entre professor e aluno mesmo. Uma condução de conhecimento mútuo mesmo. Rigor e amor, pra colocá-los no caminho certo (E. L, 48 anos - Grupo 5).

A pesquisa trouxe à tona conclusões interessantes sobre a cultura escolar, no que se refere à forma com que a escola é vista pelos próprios alunos. O aluno C.S, 18 anos (Grupo 3) classificou a escola da seguinte forma: *“Eu acho que a escola é muito boa, pra falar a verdade. Boa porque ela é bem organizada.”* O aluno M. V., 19 anos (Grupo 3) afirmou: *“A convivência entre os alunos daqui é muito boa. Tem muito tempo que eu não vejo uma briga, uma discussão de aluno.”* Já a aluna L. M., 18 anos (Grupo 4) relatou: *“Eu lembro de uma briga por um conflito mais pessoal. (...) Mas foi um evento isolado. A escola tem um clima de paz.”*

É possível identificar, pelas afirmações de participantes da pesquisa, que a escola possui um ambiente saudável e organizado que propicia condições satisfatórias para as atividades escolares. Nesse sentido, a instituição não convive com muitos problemas de indisciplina, brigas e agressões, conforme relatado pelos entrevistados, sendo esse, portanto, um motivo que provavelmente não ou pouco se associa com os problemas de evasão e abandono escolar.

Coelho e Silva (2011) consideram que as práticas desenvolvidas no ambiente escolar, incluindo as normas elaboradas pelos profissionais, as relações interpessoais entre os sujeitos e a seleção de currículos pelos professores e equipe pedagógica são preponderantes na compreensão da cultura escolar presente na instituição.

A pesquisa revelou que a escola possui regras rígidas e que os alunos, de certa forma, assimilam essas condutas como sendo algo positivo para o processo de educabilidade. Quando questionada sobre as regras da escola Presidente Tancredo Neves, em comparação com a sua antiga escola de ensino fundamental, assim descreveu a aluna M. R., 15 anos (Grupo 2):

Eu acho que aqui tem bem mais regras. Mas todas as regras são passadas pela direção da escola e são necessárias. Eu acho que em nenhum momento eles pegaram pesado com a gente. “Tipo assim”, nunca, pelo menos comigo, nunca me tratou com falta de educação, sempre que eu cheguei e perguntei alguma coisa ou questionei algo, eles sempre com a maior educação. Aquele carinho. Você sente que eles querem te explicar e te falar que é necessário isso. As “serviçais” (auxiliares de serviço da educação básica), nunca tive problema nenhum, eu acho que todas as regras passadas pra gente até hoje foram necessárias. Nenhuma foi fora do limite (M. R., 15 anos - Grupo 2).

Dayrell (1996) afirma que a arquitetura da escola e como os atores escolares se apropriam dela para desenvolver as atividades pedagógicas e proporcionar o conhecimento é um elemento que merece destaque. O autor afirma que “é preciso estarmos atentos à forma como os alunos ocupam o espaço da escola e fazermos desta observação motivo de discussões entre professores e alunos.” (DAYRELL, 1996, p. 8).

A pesquisa revelou que, em diversos momentos, a escola Presidente Tancredo Neves é rotulada como uma “prisão”, devido ao seu rigor quanto às regras de convivência, reforçado também pelo espaço físico da escola. As salas de aula

são dispostas em dois blocos paralelos, e o pátio de recreio é coberto por estrutura metálica entre esses dois blocos, conforme a Figura 1.

O pátio é cercado por todos os lados, seja pelos blocos de sala, sejam pelas salas de secretaria, cantina e sanitários. Portanto, ao entrar para a escola, os alunos ficam, de certa forma, confinados em um espaço e sem acesso ao ar livre, o que acontece somente nas aulas de educação física.

Eu acho que a relação na escola é boa. Na minha “quebrada”, a escola é vista como uma prisão. Porque eles falam que aqui é muito difícil. Muitas pessoas “botam” medo na gente falando que aqui é difícil mesmo. Não tem jeito nem de sair da escola. Antes de vir pra cá, eu achava que aqui era uma prisão. Mas depois que eu entrei aqui, eu achei bacana (P. L., 17 anos - Grupo 3).

Figura 1 – Pátio de recreio da escola estadual Presidente Tancredo Neves



Fonte: Foto tirada pelo autor, em abril de 2017.

A mesma condição foi relatada pelo aluno J. O., 17 anos, (Grupo 1), ao afirmar que na sua escola, chegaram a falar que o “Tancredo” era como uma “prisão”, devido ao fato de o espaço ser fechado e as regras serem muito rígidas. A

aluna M. F., 19 anos (Grupo 3), também relatou a questão da rotulação ao “Tancredo Neves” que acontece nas outras escolas do município.

Antes de eu vir pra cá, todos falavam que pra gente entrar na escola, até revistado a gente era. O povo aumentava muito. Falava que revistava a gente pra ver se estava com telefone, falavam que era muito rígido com tudo. Então eu pensava: Mas como que uma escola vai revistar um aluno? Colocar a mão no corpo do aluno? Aí quando eu cheguei, eu vi que era muito diferente. O ensino daqui é muito superior (M. F., 19 anos - Grupo 3).

Essas condições criam um rótulo para a escola, que às vezes é utilizado até mesmo por professores de outras escolas para conquistar a disciplina em sala de aula. Segundo o atual gestor, a evasão escolar pode sim ser influenciada por uma barreira que começa a ser criada antes mesmo do aluno se matricular na escola.

Acho sim que nós professores devemos ter um olhar um pouco mais crítico em relação a essa evasão escolar. Então, às vezes tem professor que a própria fala já tira a motivação do aluno. Você me fez lembrar de algumas falas de alguns professores. E aí sim a adaptação fica um pouco mais difícil. E até dos professores que estão em outra escola. Eles dizem: “Quando você chegar lá no “colégio” vocês vão ver... lá não tem isso não...” Já chega com uma barreira construída na outra escola, que é reforçada às vezes aqui. E isso como instrumento de impor disciplina. Isso pode contribuir para a evasão (P. J., 35 anos - E1).

Tal situação também foi reforçada pelo aluno H. A., 16 anos (Grupo 1): *“Na minha escola, os professores também falavam muito sobre o colégio, que quando chegasse aqui ia ser diferente e que tinha professores tão rígidos que dava até medo de olhar pra eles. A gente nem conhecia o professor e já tinha medo dele.”*

É possível identificar, através das falas dos sujeitos da pesquisa, a construção de uma barreira que, inevitavelmente, inibe a participação e a introdução do aluno recém-matriculado na vida escolar, nessa perspectiva, essa impressão sobre a escola precisa ser desconstruída pelos atores da nova escola do aluno. Apesar de difícil mensuração, as barreiras criadas junto aos alunos, enquanto estes ainda estão no ensino fundamental, merece apreciação quando se procura compreender as causas para o fluxo escolar insatisfatório que a escola vem apresentando. Mesmo quando os alunos ingressam na escola e percebem que aquela imagem criada da instituição não é exatamente como outros diziam, o tempo necessário para essa

percepção pode ser suficiente para impedir o progresso do aluno, no que tange ao seu desenvolvimento pedagógico e na criação de um sentimento de pertencimento ao educandário, contribuindo indiretamente para os problemas de fluxo escolar.

Apesar de que em vários momentos da pesquisa, a escola foi caracterizada como uma escola tranquila e com ambiente de paz, a professora L. V., 33 anos (Grupo 5) ressaltou uma informação importante que certamente impactará no fluxo escolar da instituição nos próximos anos, que é o aumento do número de alunos com possível envolvimento com o uso e tráfico de drogas.

Eu estou na escola à tarde esse ano (2017) com quatro primeiros anos e eu percebi uma realidade que a gente não via à tarde: o número de alunos envolvidos com drogas. Muitos. Não são poucos. Trazendo às vezes droga para a escola. Ou chegando com o cheiro já forte. Não há conversa sobre droga aqui que os faça desanimar ou temer. Eles já sabem tudo o que a droga pode causar. Mas a verdade é que eles não têm onde se prender. Nós até já pensamos. Palestra já é uma coisa que não mobiliza mais, pois eles já sabem o que é que causa, já sabem os efeitos, já sabem que ela leva ao vício. E por parte das meninas também, a questão das bebidas alcoólicas (L. V., 33 anos - Grupo 5).

A percepção da professora envolve um problema social que afeta as escolas e exige medidas constantes para minimizar os impactos na harmonia do ambiente escolar, na aprendizagem, e, conseqüentemente, nas taxas de aprovação. A presença de mais esse desafio na instituição investigada aumenta a responsabilidade dos professores e gestores.

Um fator de grande relevância identificado pela pesquisa de campo foi a relação muitas vezes conflituosa dos objetivos da escola, especialmente quando se considera a realização do Enem, ao final do terceiro ano do ensino médio.

Carneiro (2012) afirma que a decisão de transformar o Enem em um instrumento, quase que exclusivo, de acesso ao ensino superior, contribuiu ainda mais para a indefinição dos objetivos do ensino médio. O autor afirma, ainda, que a forma com que o Enem vem sendo aplicada, nos últimos seis anos, determinou ainda mais a adoção do enciclopedismo nas escolas e “reforçou a ideia entranhada na sociedade brasileira de que o Ensino Médio não é parte da educação básica, mas mera etapa de transição para a universidade” (CARNEIRO, 2012, p.32)

Quando questionada sobre suas perspectivas para o seu último ano letivo na escola, a aluna do terceiro ano M. F., 19 anos (Grupo 3) afirmou que espera adquirir

o máximo de conhecimento, porque *“aqui o ensino é muito focado no Enem e na universidade.”* A situação é referendada também pelo aluno C. S., 18 anos (Grupo 3), ao afirmar que *“é praticamente todas as matérias e todas as aulas. Todas as aulas têm Enem. Ajuda bastante mas a gente precisa mudar um pouco a ficha, porque tem muitas outras matérias pra ver também.”* Aqui fica evidente o trabalho descontextualizado produzido pela equipe pedagógica da escola.

Porém, o que se observa dos alunos investigados é um panorama de pressão por resultados positivos ao contrário de incentivo. Os alunos se sentem pressionados, conforme descrito pela aluna A. L. L., 16 anos, grupo 1: *“E acho que a escola virou isso de preparar para o vestibular. Tanto que quando a gente chega no terceiro ano, é Enem do começo ao fim. É uma pressão o tempo todo para o Enem e o vestibular.”* A aluna M. S., 17 anos, grupo 1, ratifica a colega: *“É uma pressão psicológica. Primeiro dia de aula eu já senti uma pressão incrível no terceiro ano e também uma pressão enorme pra conseguir disciplina. Tipo “se vocês não calarem a boca, vocês não passam no Enem”.* A opinião é também compartilhada pelo aluno W. S., 17 anos, grupo 1: *“A maioria dos alunos quer prestar o Enem, mas aí quando chega na escola e o professor começa a fazer um certo medo, isso desanima o aluno. E vira uma barreira pra ele.”*

Já no primeiro ano do ensino médio, nos primeiros meses de aula, os alunos revelam a forma com que o Enem é tratado na escola:

É uma pressão muito grande, tipo psicológica, muito grande. Porque os professores chegam dentro da sua sala e a primeira coisa que eles te falam é que você vai precisar fazer o Enem. Você vai precisar de saber aquilo ali pra você conseguir. Você só escuta “Enem” em todas as aulas, em todas as matérias, e ali você já pensa: “Epa, será que eu já sei o que eu quero ser? Que faculdade eu vou fazer?” (A. L. R., 15 anos - Grupo 2).

Carneiro (2012) afirma que o Enem atual promove o afastamento do ensino médio da sua função de etapa final da educação básica, conforme preconiza a LDB 9394/96 em seu artigo 35¹⁵.

¹⁵ LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

Pode-se dizer que, a partir de 2009, com as novas funções atribuídas ao Enem, este deixou definitivamente a educação básica de lado, à medida que reforça a avaliação voltada para substituir o vestibular e, não, para a vida concreta do aluno trabalhador e do aluno eventual desempregado. Serve tão somente para aferir os níveis de conhecimentos exigidos do pré-universitário (CARNEIRO, 2012, p. 32).

Brandão (2011) sugere que o ensino médio pode e deve preparar para a continuidade dos estudos no ensino superior sem, no entanto, se distanciar da função de instrumento de valorização da cidadania. A forma com que o Enem é tratado por alguns docentes da escola Tancredo Neves, segundo os sujeitos da pesquisa, merece ser revista, pois pouco adianta uma preparação do aluno em termos de conteúdos disciplinares, se o bem-estar psicológico dele não for bem trabalhado. Pior ainda, quando o Enem se torna um instrumento de persuasão em busca da disciplina escolar.

Então eu acho que quando a gente está tensa a gente não aprende. Até acha que aprendeu, mas não aprendeu. A palavra Enem dá medo e os professores é que fazem isso com a gente. O professor deveria dar dicas do que cai mais, de como o Enem cobra, mas de uma forma positiva, e não fazendo a pressão que fazem (M. S., 17 anos - Grupo 1).

Diante da situação descrita, a pesquisa passou a identificar também a possível relação existente entre a forma como o Enem é abordado na escola e os problemas de fluxo escolar, o que resultou em informações reveladoras. Quando questionado sobre a possível relação entre a forma com que os professores tratam a questão do Enem no dia a dia e a evasão escolar, o aluno M. V., 19 anos (Grupo 3) responde:

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

Na minha opinião, isso pode acontecer. No meu caso, por exemplo. Já teve caso do professor falar assim: “Eu vou dar aula pra quem quer fazer o Enem” Eu já ouvi isso dentro de sala. “Então você dá jeito de estudar pra fazer o Enem”. E muita gente não está focada naquilo. Quer acabar o ensino médio e já engatar em um serviço (M. V., 19 anos - Grupo 3).

O aluno P. L., 17 anos (Grupo 3), também afirma já ter presenciado o professor dizer não ser necessário fazer determinadas tarefas em sala de aula, pois aquelas eram *“apenas para quem iria fazer o Enem.”*

Muitas vezes, os professores falam que “vai” explicar tal matéria só pra quem vai fazer o Enem. Acaba que o aluno se sente excluído da sala. Às vezes, o professor fala: “estou explicando matéria que vai cair no Enem. Se não quiser prestar atenção, dá licença da sala”. “Tipo”, fala que está querendo dar aula só pra quem quer fazer o Enem. É muito complicado. Acho que envolve tanto os alunos quanto os professores. Esse ano, acho que os professores deviam sair um pouco só do assunto “só do Enem”, ficar focando assim acaba que gera uma pressão muito grande na gente (I. P., 18 anos - Grupo 3)

No grupo focal 1, a questão também foi abordada, com resultados semelhantes.

Eu acho que isso de focar cada vez mais em passar no Enem “ao invés” de formar cidadão acaba pesando muito para a evasão. O ensino médio hoje está focando cada vez mais em Enem e vestibular do que em formar a pessoa e, assim, tem matérias que viram uma monotonia, porque não associa com a realidade do aluno. “No meu ver”, isso ajuda sim, porque se eu não vou fazer curso superior e a matéria que está sendo vista é pra quem vai fazer curso superior, então não tem porque eu ficar aqui. Eu posso ir trabalhar de horário integral e vou ganhar mais. É bem melhor do que eu ficar aqui estudando coisas que eu não vou precisar na vida (J. O., 16 anos - Grupo 1).

Questionados também sobre a relação entre a forma com que o Enem é discutido nas salas de aula e o abandono escolar, os alunos relataram que em muitos momentos, aqueles alunos que declaradamente afirmam que não vão prestar o exame são taxados para segundo plano nas atenções do professor.

E sem falar que os alunos que declaram que não vão estudar e não querem fazer o Enem são desvalorizados pelos professores. Até mesmo por colegas de sala. Eu vejo isso, porque tem professor que até apega mais alunos com mais acolhimento porque vê que o aluno

“quer” (fazer a prova do Enem), agora quando o aluno “não quer”, o professor simplesmente “exclui ele”. Ele é só mais um ser existente ali na sala de aula (M. S., 17 anos - Grupo 1).

A professora L. V., 33 anos, grupo 5, aborda a questão do Enem por outro ponto de vista. A educadora afirma que a proximidade do exame muda o comportamento dos alunos. Entretanto, eles não estão interessados no conhecimento verdadeiro, mas sim em tirar uma boa nota no teste.

É só no terceiro ano que o aluno acorda para essa realidade, porque ele precisa da aprovação no Enem no final do ano. É como se ele despertasse para aprender aquilo, para um fim que é a prova do Enem. E depois acabou. Então não é uma abertura, ele não quer crescer. Ele quer passar na prova. É um aprendizado descartável, que ele vai usar na prova e no Enem e pronto. Como tudo hoje é descartável nessa era tecnológica, então o aprendizado talvez esteja assim também (L. V., 33 anos - Grupo 5).

Klein (2006) e Mendes (2013) abordam a questão do interesse e da autoestima do aluno como condições fundamentais para a permanência do aluno na escola. Além disso, Klein (2006) também afirma que deixar o aluno de lado em sala de aula é um passo enorme para que ele abandone os estudos.

As informações reveladas demonstram que a forma com que a escola aborda e trabalha a questão do Enem na instituição merece destaque nas discussões pedagógicas. Afinal, ela não pode simplesmente excluir do jogo escolar aqueles alunos que não demonstram interesse pela continuidade dos estudos no ensino superior. Esse procedimento contribui para a manutenção das desigualdades de aprendizagem e representam uma afronta ao povo, que é o verdadeiro mantenedor da escola pública.

Como segundo eixo de análise, a pesquisa procurou investigar o impacto da adaptação dos alunos de primeiro ano, visto que a escola é a única da municipalidade que oferece o ensino médio público, o que obriga todos os alunos a trocarem de escola ao final do ensino fundamental. A referida condição é observada em apenas 2,02% das escolas públicas de Minas Gerais, e foi elencada como uma hipótese de forte influência na evasão escolar e, conseqüentemente, nos problemas envolvendo o fluxo escolar. No entanto, a pesquisa demonstrou que os investigados tiveram diferentes percepções sobre a questão.

Apesar de reconhecer que já havia um grave problema de fluxo escolar no período de sua gestão, de 2004 a 2007, a ex-gestora da escola, L. L., 70 anos (E2) não atrelava esses problemas a dificuldades de adaptação.

Eu acho que não, porque a evasão se dava mais no segundo semestre. Então eu não acredito que havia uma relação entre a evasão e essas dificuldades iniciais de adaptação. Pelo menos eu não percebia. O que a gente tentava, de todas as formas, era fazer o melhor para o aluno, para ele ficar mais feliz. Nem sempre era possível. Mas havia a tentativa de colocar o aluno no lugar que ele se adaptasse melhor (L. L., 70 anos - E2).

O depoimento da entrevistada sugere que a evasão que se observava em sua maior parte no segundo semestre não tinha relação direta com eventuais dificuldades de adaptação no início do ano. Entretanto, um rendimento insatisfatório no início do ano letivo, devido a essa possível dificuldade de adaptação, poderia significar um início de problemas que culminariam mais à frente na evasão do aluno.

Questionados sobre as dificuldades de adaptação à escola, os alunos que ingressaram no primeiro ano em 2017 e, portanto, estavam completando dois meses de aulas no dia da execução do grupo focal (Grupo 2 - dia 24/03/2017), relataram opiniões interessantes sobre o assunto. A aluna T. R., 14 anos, afirmou que *“está gostando muito da escola, que os professores são bons e a direção é ótima”*. O aluno P. E., 15 anos, argumentou que *“está sendo um pouco difícil de adaptar pelas matérias, mas que a adaptação à escola é normal e tem pouca influência no desempenho do aluno”*. A aluna A. R., 15 anos, disse que sente um pouco de dificuldade de adaptação apenas pela maior *“frieza”* dos professores, quando comparados com a postura dos seus antigos professores do ensino fundamental.

Eu acho que é a questão de chegar... e só sorrir pra você *“sabe”*, simpatizar... às vezes tá ali à toa, chega lá e conversa *“sabe”*. Falta entrosamento. Eu já consegui muito me adaptar porque eu gosto de conversar, gosto de falar, então eu não vejo problema. Mas tem gente que não consegue se adaptar, chegar perto de um colega novo, um professor novo e conversar. Esse é o problema (A. R. 15 anos - Grupo 2).

A análise dos alunos demonstra que o processo de adaptação é controverso em alguns momentos. Afirmam se adaptar bem à escola, mas tem dificuldades de se adaptar aos conteúdos das disciplinas que são mais extensos, e à forma de trabalho

de alguns professores do ensino médio, que procuram manter uma distância relativamente maior no convívio com os alunos, em comparação aos professores do ensino fundamental.

O atual gestor da escola, P. J., não percebe relação entre os problemas de fluxo escolar e a adaptação dos alunos. Assim relata o professor: *“Acho que pode ocorrer em outras cidades e outras escolas. Na minha opinião, não é a realidade aqui da nossa escola. Acho que eles conseguem se adaptar.”*

O gestor considera, portanto, que os eventos de evasão apresentados pela escola não têm ligação direta com as dificuldades de adaptação do aluno que chega ao primeiro ano. Porém, ele não percebe que eventuais dificuldades de adaptação do aluno podem não resultar em uma evasão imediata, e sim ao longo do ano letivo.

No grupo focal realizado com alunos matriculados e frequentes, que apresentam distorção idade-série (Grupo 3), nenhum dos seis participantes atrelou a sua interrupção dos estudos com eventuais dificuldades de adaptação à escola no seu primeiro ano estudando na instituição. O aluno C. F., 18 anos, (Grupo 3), que abandonou os estudos no final do primeiro ano do ensino médio em 2014, discursou sobre essa possível relação:

Eu acho que a minha adaptação foi normal. Eu que não tinha aquela vontade de estudar. Não tinha aquela animação toda de querer aprender as coisas. Ia mais pra ver as meninas bonitas. Primeiro ano e a escola cheia de menina bonita. Essas coisas (C. S., 18 anos - Grupo 3).

A passagem anterior demonstra que a condição de predisposição, ou não, para os estudos que os alunos apresentam, condiciona os eventos de evasão escolar, e é um elemento que se afasta um pouco das possibilidades de atuação da escola. Despertar no aluno a vontade pelos estudos é algo subjetivo. Entretanto, é possível contribuir para isso, tornando as atividades escolares mais agradáveis e contextualizadas para os estudantes. Como o aluno pesquisado relatou não ter vontade de estudar naquele momento, podemos afirmar que a escola não conseguiu fazer com que ele se adaptasse ao processo educacional daquela instituição, configurando, portanto, em uma dificuldade de adaptação, mesmo que não reconhecido diretamente assim pelo aluno.

Os professores também discutiram sobre a questão da adaptação. A professora L. V., 33 anos (grupo 5), argumentou que a questão de adaptação

envolve mais a quantidade de disciplinas e a profundidade dos conteúdos trabalhados. Para ela, a adaptação com os novos colegas e professores é mais rápida, bem como se acostumar com as regras de convivência da escola. Nessa perspectiva, ela conclui que a quantidade de conteúdo representa um fator que pode interferir na evasão escolar, mesmo que alguns meses depois.

O professor M. R. argumenta que a adaptação dos alunos às vezes é dificultada pelo fato de que as duas escolas públicas que exportam alunos de nono ano para o “Tancredo Neves” trabalham pedagogicamente de forma muito distinta, resultando em alunos com níveis de aprendizado muito discrepantes, o que se torna um fator complicador e um desafio a ser superado pelos professores do ensino médio.

E eu também acho que há uma distância muito grande entre uma escola e outra, tanto a escola municipal quanto a escola estadual precisavam se aproximar mais uma da outra. Trabalhar de uma forma mais integrada. Parece que uma escola tem uma visão de mundo, e a outra escola tem outra visão. Há um distanciamento entre as escolas. Eu discordo num ponto, porque eu acho que aquele que já mudou de escola mais vezes eles têm mais facilidade de se adaptar. Aquele que estudou só em uma e vem para cá, demora um pouco mais para se adaptar aqui (M. R., 53 anos - Grupo 5).

Os argumentos dos professores envolvem um elemento chave ao se discutir o fracasso escolar: a transferência de responsabilidades e a culpabilização da escola anterior, da etapa anterior, dos professores anteriores. O fato é que os alunos chegam com discrepâncias de aprendizagens e, ao se matricularem, tornam-se alunos de uma mesma escola e sob a orientação de um mesmo corpo pedagógico, cabendo a estes profissionais atuar para que os desafios sejam superados. A evasão não pode ser a única alternativa para aqueles alunos que chegam ao ensino médio em níveis muito inferiores de aprendizagem.

Essa situação pode dificultar o trabalho do docente e até mesmo diminuir as expectativas de evolução e alcance de resultados positivos, mas não pode servir de pretexto para justificar a inércia e, muito menos, a evasão escolar. Os professores entrevistados revelaram sentir uma grande angústia por vivenciar esses problemas e, mesmo tentando sempre inovar, nem sempre conseguem superar os desafios.

A aluna A. L. L., 16 anos (Grupo 1), revela que sentiu um impacto ao ingressar na nova escola e isso comprometeu o seu rendimento escolar.

Assim, a primeira impressão foi um impacto, porque a dinâmica dessa escola de ensino médio pra outra escola que eu estudava é totalmente diferente, tanto em questão de professor, matérias, muito diferente. E tinha a questão também que separou as turmas... a gente não continuou... por exemplo, a turma que eu estudei desde os meus 4 anos de idade até os meus 14 (anos) junto com a mesma turma. Então quando separou foi “tipo”, um impacto, eu tive que aprender a conviver com novas pessoas, novas matérias, dificuldades de não entender certas coisas, até acostumar foi muito difícil. O meu rendimento na escola caiu no primeiro bimestre, num primeiro momento que eu cheguei aqui na escola (A. L. L., 16 anos, Grupo 1).

Confirmando a hipótese inicial desta dissertação, a análise das informações coletadas na investigação sugere que eventuais dificuldades de adaptação dos alunos de primeiro ano constituem um fator preponderante na evasão e abandono escolar e, conseqüentemente, na contribuição para um fluxo escolar insatisfatório, podendo ocorrer apenas em casos isolados. No entanto, as falas sugerem que essa dificuldade de adaptação à escola, ao ritmo de trabalho dos professores, ao número maior de disciplinas, à organização que existe no interior da escola e às relações interpessoais que se desenvolvem no cotidiano, em alguns momentos, é transferida para outros elementos, como defasagens anteriores, motivação do aluno ou indiferença de alguns professores.

A escola não possui um projeto especial para que os alunos se sintam acolhidos desde o primeiro dia de aula, justificado pela seguinte fala do atual gestor: *“Eu acho que a grande maioria dos professores não se preocupa com o acolhimento dos alunos. Alguns sim. A adaptação dos alunos é diferente.”* Tal situação nos remete a uma reflexão sobre as funções da escola e a sua responsabilidade em proporcionar o máximo de condições de educabilidade, que envolve também o bem-estar dos alunos e a empatia com o ambiente escolar.

Segundo Dayrell (2001), conhecer as experiências e vivências dos alunos faz parte do jogo escolar e é fundamental para se criar as condições propícias de educabilidade. Não se pode tratar todos iguais, sob pena de aprofundar ainda mais as desigualdades de aprendizagem que eles já carregam.

Um terceiro eixo de análise do material produzido pela pesquisa em campo se refere ao processo de avaliação praticado no âmbito da escola Presidente Tancredo

Neves, e sua influência nos elevados índices de evasão e abandono escolar, especialmente nos últimos cinco anos.

Leite e Kager (2009) consideram a avaliação como uma etapa peculiar no jogo escolar, na qual as atividades avaliativas devem priorizar o sucesso do aluno e a apropriação do conhecimento, além de orientar o trabalho pedagógico.

Na escola investigada, a avaliação escolar já se apresentava como um grande desafio há dez anos, na gestão da entrevistada L. L., 70 anos (E2):

As dinâmicas de ensino eram sempre as mesmas. Alguns professores sempre procuravam inovar. Outros eram bastante resistentes às mudanças, talvez por acomodamento ou receio do novo. O processo de avaliação da maioria dos professores era sempre o mesmo. Não sei se houve evolução nesses dez anos de minha aposentadoria. Tomara que sim. O processo era pobre e repetitivo. Poucas mudanças de alguns professores eram notadas (L. L., 70 anos - E2).

Assegurar uma avaliação justa e qualitativa, capaz de aferir o aprendizado do aluno e, ao mesmo tempo, proporcionar aos professores subsídios para que estes possam readequar sua prática pedagógica com as características e a evolução de cada classe e cada aluno, é um grande desafio para os gestores escolares. O atual gestor da escola, P. J., acredita que na escola investigada, a avaliação contribui muito para os problemas de fluxo, pois, segundo ele, *“a maioria, uns 60% utilizam bem as práticas de ensino e avaliação. Mas o aluno não precisa só de 60%. Porque uma ou duas disciplinas já fazem o aluno evadir. É um trabalho coletivo”*.

Dependendo da avaliação, da forma com que a avaliação é feita com o aluno, a nota que ele tira, aquilo ali vai desmotivar o aluno. Eu não estou falando daquele aluno que é indisciplinado, porque aí nós já vamos entrar em outra questão. Tem a ver também. Mas eu estou falando daquele aluno que está ali no canto da sala, e o professor nunca chegou até ele, ele está calado o tempo todo, e nunca foi motivado. E às vezes dá uma prova em que ele às vezes tem a dificuldade. Por exemplo, matemática. Às vezes ele tem dificuldade em matemática, mas ele tem outros talentos em geografia, química, enfim, e às vezes a nota que esse aluno tira, especialmente no primeiro bimestre, que eu acredito que seja o maior índice de evasão, a primeira nota, o aluno já não volta mais porque ele acha que ele não vai conseguir. Então, eu acho que a avaliação tem um peso muito sério em relação à evasão escolar (P. J., 35 anos - E1).

A pesquisa em campo revelou diversas deficiências nos processos de avaliação praticados pelo corpo docente da escola investigada. O aluno W. M., 15

anos (Grupo 2), relatou que muitas vezes não consegue entender o que o professor está perguntando na avaliação. A aluna M. R., 15 anos (Grupo 2), argumentou que muitas vezes o professor explicou em sala o conteúdo de um jeito, mas “cobrou” na prova de forma totalmente diferente. A aluna A. L. R., 15 anos (Grupo 2), abordou a questão da linguagem muito culta utilizada nas provas, de uma forma nunca vista antes em sala de aula, o que dificulta o entendimento das questões.

Carneiro (2012) reconhece que a escola atual precisa urgentemente introduzir mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas, processo que passa também por “dosar o uso da norma culta em sala de aula, permitindo as variedades de falas e a pluralidade de expressão” (CARNEIRO, 2012, p. 169).

Os relatos dos alunos nos sugerem que as avaliações são realizadas de forma aleatória, com cada professor decidindo o que fazer e como fazer. Não existe uma discussão e elaboração de formatos e roteiros predefinidos para serem seguidos, tampouco uma organização ou orientação conjunta sobre os objetivos e efeitos das avaliações praticadas na escola. A utilização de questões, fora do contexto trabalhado junto aos alunos e a utilização de questões, retiradas de bancos de dados e muito distante da linguagem dos alunos e daquela que foi utilizada em sala, afastam o aluno do sucesso escolar.

A pesquisa demonstrou também que ainda há casos na escola, nos quais a avaliação é utilizada como instrumento de classificação dos alunos, ou como instrumento de persuasão e imposição de disciplina na sala de aula.

Se eu tirei uma nota “X” que foi mais alta do que a dela (A. L. L.), eu sou mais inteligente que ela. Se ela tirou a menor nota da sala inteira, ela é a pior pessoa da escola. Isso aí, os professores, na hora de entregar a avaliação, eu acho que é o momento mais tenso da aula. Porque ele olha pra prova e olha pra você com aquele tom crítico, que você não conseguiu tirar uma nota boa nessa prova minha. E o professor usa a avaliação como meio de disciplina na sala. Como se fosse assim: a sala se comportou mal, então tem uma prova de 10 pontos e todo mundo afunda na prova (M. S., 17 anos – Grupo 1).

O relato reforça o que é apresentado por Luckesi (1984), que afirma a existência da prioridade para a classificação nos modelos de avaliação utilizados, o que não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O tema também é abordado por Leite e Kager (2009).

O modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos alunos (LEITE; KAGER, 2009, p. 111).

Portanto, o que se verifica na escola é a utilização de um modelo de avaliação tradicional e excludente, capaz de causar até mesmo traumas nos alunos, por serem utilizadas como forma de persuasão, controle da disciplina e até mesmo vingança por problemas ocasionados pelos alunos ao longo do bimestre letivo.

Os alunos que participaram dos diferentes grupos focais elencaram uma série de problemas envolvendo a análise das avaliações praticadas na escola. A aluna A. L. L., 19 anos (Grupo 1), sugeriu que tem muitas avaliações que são feitas exclusivamente para punir os alunos, e não medem conhecimento algum. Ela argumenta, ainda, que às vezes o próprio professor não consegue fazer a avaliação que ele mesmo elaborou. A aluna A. R., 16 anos (Grupo 1), sugeriu que *“a maioria dos processos de avaliação não são capazes de avaliar o conhecimento real do aluno, porque os professores colocaram muita pressão nos momentos de antecedência da prova, que o aluno chega a “travar” na hora de resolvê-la”*. Outro problema levantado pela aluna M. S., 17 anos (Grupo 1), é a forma com que a avaliação é aplicada.

A avaliação tem que ser com base no que o professor ensinou. Eu acho que o principal problema que me adoce, eu fico doente!... me irrita!... é o cinismo dos professores... não, mas eu fico assim sabe... acaba com o meu dia! A forma com que o professor aplica a prova, isso mata qualquer pessoa. O olhar do professor, você se sente, ou com muito medo, você não consegue fazer a prova, ou ele já sabe que você vai “se ferrar” e olha pra você assim... com dó.” (M. S., 17 anos - Grupo 1).

A análise do depoimento da aluna nos permite concluir que a postura de alguns professores, durante os processos de avaliação, é intimidadora e provocadora, quando deveria ser de encorajamento e monitoramento.

Os alunos investigados demonstraram interessantes argumentos, quando questionados sobre como deveria ser uma avaliação mais eficiente na escola.

Muitos concordaram que os processos de avaliação são necessários no cotidiano escolar e que devem ser pensadas novas formas de se avaliar o aluno. As alunas A. R. e A.L.L. (ambas 16 anos e Grupo 1) argumentaram que a escola deve fragmentar mais os processos de avaliação, em oposição a aplicar provas extensas e de valor muito alto. Segundo as estudantes, tal mudança maximiza as chances do aluno produzir mais. Na mesma linha, o aluno J. O. (17 anos – grupo 1) sugere a necessidade de avaliar o contexto geral do desempenho do aluno e não apenas as tradicionais provas bimestrais.

Eu acho que tem que avaliar um contexto, e não avaliar só em prova ou trabalho de um dia. Professor tem dias “maus” e o aluno também. Ter a prova, aquela pressão em si já deixa o dia do aluno mais tenso. Eu acho que a avaliação tem a ver com a evasão pelo fato de não trazer realmente o esforço do aluno. Às vezes ele esforçou, mas a avaliação dele não foi boa. Se ele não for bem avaliado, ele fica desmotivado e frustrado. Ainda mais se ele souber o conteúdo, mas não conseguir mostrar isso para o professor na prova (J. O., 17 anos - Grupo 1).

A proposta elencada pelo aluno de avaliar todo o contexto do educando é abordada por André (1996). O autor afirma que “se a função da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, o importante não é o preenchimento de fichas ou a atribuição de pontos, mas a observação fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e com agir” (ANDRÉ, 1996, p. 19).

O mergulho sobre as opiniões dos alunos investigados nos permite diagnosticar que a escola carece de uma discussão e revisão sobre os processos de avaliação praticados pelos professores e que inevitavelmente possuem grande potencial para contribuir para a evasão e o abandono escolar. O aluno W. S., 17 anos (Grupo 1), reforçou, em seu discurso, a questão da necessidade dessa revisão das práticas avaliativas da escola.

A escola deveria trabalhar o psicológico do aluno, para quando chegar na hora da prova ele estar tranquilo e conseguir fazer. Porque a prova não é só pra avaliar o aluno. É pra avaliar o professor também. Como ele passou o conteúdo (W. S., 17 anos - Grupo 1).

André (1996, p.19) considera que uma avaliação eficaz “ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar”. “O professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a expor suas dúvidas e seus problemas; os alunos precisam se

convencer de que podem cooperar com o professor na luta pelo fracasso escolar” (ANDRÉ, 1996, p. 19).

No grupo focal 3, a aluna M. F. apresentou opinião parecida quando questionada sobre as avaliações praticadas na escola.

A avaliação serve até pra ver se o professor está dando uma boa aula. Porque se a maioria dos alunos errarem, vai “estar percebendo” que a aula dele não está rendendo e isso até pega mal para ele junto à direção. Então creio que ele faz isso conforme ele ensina na sala (M. F., 19 anos - Grupo 3).

Essa necessidade também foi reconhecida no grupo focal dos professores.

Eu já refleti muito sobre a avaliação e já percebi que eu, enquanto professora, já errei muito nas minhas avaliações. Porque na verdade, nós precisamos ter essa coerência e cobrar nas avaliações o que nós damos em sala. Então se eu peço ao aluno que faça na minha prova cinco questões de múltipla escolha, que tem uma linguagem que eu não trabalhei em sala com ele durante o bimestre, e eu pedi isso na prova, eu vou penalizar ele. Porque se ele errar... eu já me deparei com uma questão de prova que quando eu fui corrigir, eu não me lembrava da resposta da questão. Então se eu não me lembro, como que eu peço que o aluno se lembre? Muitas vezes isso já aconteceu comigo (L. V., 33 anos - Grupo 5).

Apesar dos diversos problemas identificados, o professor M. R., 53 anos (Grupo 5), afirma que as avaliações da escola melhoraram muito de uma forma geral, porque atualmente os professores utilizam questões mais contextualizadas, que exigem maior raciocínio dos alunos, em detrimento de questões de caráter conteudista.

A fala dos professores reforça que não existe uma unidade coesa entre os profissionais da escola, quando o assunto é avaliação escolar. Apesar de procurar rever e aprimorar seus métodos avaliativos, a professora L. V. relata fazer tal tarefa de modo particular. Os professores concordam que a avaliação melhorou pelo simples fato de haver uma utilização de questões mais contextualizadas. A análise dos relatos sugere que há um conjunto de esforços para melhorar a avaliação, porém, esse é um processo isolado, no qual cada professor procura sua melhor forma de trabalhar. Não há um projeto único para repensar a avaliação em prol do sucesso do aluno. Não se aplica na escola a interdisciplinaridade como forma de estimular a aprendizagem dos alunos de forma integrada e contextualizada.

O quarto eixo de análise se propõe a verificar a influência da gestão e dos professores nos problemas de fluxo escolar.

O trabalho do professor, sua disposição para a prática docente sem deixar nenhum jovem para trás, sua empatia e ao mesmo tempo firmeza e sua segurança na condução da sala de aula são elementos fundamentais no alcance do sucesso no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa mostra que a escola “Presidente Tancredo Neves” possui uma mescla de professores engajados e outros nem tanto, conforme afirma a aluna M. R., 14 anos (Grupo 2):

Eu acho que o bom professor você já chega na sala e olha pra ele, ele já te passa uma segurança. Você pode confiar que ele está ali pra te ajudar. Agora têm uns que já chegam e já simplesmente olham com uma cara fechada, você fala “oi” e eles simplesmente respondem, porque são obrigados, e não porque querem ter um contato com você. Têm uns professores que não te passam isso. Aí eu acho que a gente vai vendo que não pode ter muitas perguntas, porque se tiver, a gente leva má resposta (M. R., 14 anos - Grupo 2).

A situação descrita revela uma dificuldade da aluna em manter um diálogo aberto com alguns professores, não somente em relação aos conteúdos estudados, mas em qualquer forma de aproximação e formação de vínculos de companheirismo. A aluna afirmou, ainda, que acredita que o professor é fundamental para estimular o interesse do aluno pela disciplina estudada. O aluno precisa estabelecer uma relação de confiança com o professor. A frase *“a gente vai vendo que não pode ter muitas perguntas”* demonstra o quanto os alunos são privados do seu direito de expressar aquilo que gostariam em sala de aula, de manifestar suas dúvidas, de relatar suas experiências de vida e contextualizá-las com o conteúdo que está sendo trabalhado. Tal fato pode ser arrebatador no processo de formação do jovem crítico e ativo na busca de uma sociedade mais justa e solidária.

Carneiro (2012) aborda a deficiência docente como fruto de uma série de fatores, dentre eles os baixos salários de uma carreira desvalorizada; e a grande quantidade de professores temporários nas escolas do país, que impedem a criação de um vínculo maior, pautado no compromisso com aqueles alunos especificamente. A alta rotatividade dos professores também é abordada por Krawczyk (2011):

Busca-se estratégia para a fixação dos alunos na escola, mas não se consegue avançar nas estratégias de fixação dos professores, principalmente por meio da concentração de seu trabalho em uma só instituição e de remuneração diferenciada nas regiões de maior dificuldade de acesso (KRAWCZYK, 2011, p. 765).

Outra situação problemática levantada pelos investigados envolve a velocidade com que os conteúdos são desenvolvidos e trabalhados em sala de aula, sendo que às vezes não há preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos. C. S., 18 anos (Grupo 3), afirma que mesmo estudando na escola já há três anos, não consegue tirar notas boas em algumas disciplinas, porque o professor “corre” demais. A aluna M. R., 14 anos (Grupo 2), chegou a afirmar ironicamente que *“Alguns professores falam assim: Pode prestar atenção, depois eu vou dar um tempo pra você copiar! E cadê esse tempo? Esse tempo a gente está esperando até hoje...”* Tal afirmativa arrancou risos e afirmativas de todos os participantes do grupo focal.

O problema relatado pelos alunos revela o despreparo de alguns professores e a inobservância das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, quando trata da organização da educação básica, especialmente em seu artigo 20:

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010, s.p.)

Não observar e desrespeitar os tempos de aprendizagem de cada aluno significa comprometer todo o seu processo de evolução da aprendizagem, e constitui um importante passo para o aluno rumo ao fracasso e a evasão escolar.

A aluna M. S., 17 anos (Grupo 1), também trouxe para a discussão um fato importante, que é a exposição dos resultados ruins de alunos para todos da classe, gerando a insatisfação e o desestímulo desse estudante que normalmente já apresenta dificuldades de aprendizagem.

Eu acho que também tem a questão do fracasso. Quando o aluno se sente fracassado dentro da sala, e o professor coloca o aluno

naquela condição. O professor fala: “- Olha, a sua nota da primeira prova foi péssima, você não vai prestar atenção na aula não?” O professor expõe o fracasso do aluno na frente da sala inteira e isso acaba desestimulando (M. S., 17 anos - Grupo 1).

A aluna M. R., 14 anos (Grupo 2), chega a afirmar que é impossível confiar em alguns professores e que o desinteresse pela matéria só aumenta nesses casos. As alunas A. C., e A. B. (ambas 18 anos - Grupo 4) debateram sobre a questão de sempre ouvirem de vários professores da escola, que eles estavam ali apenas para passar conteúdos e não para educar, que receberiam o salário do mesmo jeito se os alunos não o deixassem prosseguir com a aula, e que não estavam preocupados com o futuro deles. As alunas afirmaram que muitos ficavam decepcionados e percebiam que, nesses casos, não havia o compromisso do professor para com eles. Segundo A. C., 18 anos (Grupo 4), *“Percebíamos que o professor não era nosso companheiro, estava ali só pelo salário”*.

Dayrell (1996) associa a qualidade pedagógica em sala de aula com o fracasso escolar, o que muito provavelmente resulta em casos de evasão e abandono. Qualificar o trabalho docente, com o acompanhamento de uma devida responsabilização, é uma das etapas para a transformação do ensino médio.

Além da postura pedagógica dos professores, cabe também nos perguntarmos pela qualidade dos conhecimentos, dos conteúdos ministrados na escola. O que observamos, em grande parte das aulas assistidas, das mais diferentes matérias, é que o que é oferecido aos alunos é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento. Falta acesso dos alunos a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna, que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso (DAYRELL, 2016, p. 157).

Quando questionados sobre a responsabilidade dos professores nos casos de evasão da escola, a aluna A. L. L., 16 anos (Grupo1) respondeu da seguinte forma: *“Eu acho que a falta de incentivo dos professores é um dos maiores motivos. Tipo, eu nunca pensei em parar de estudar, mas tem aula que, sinceramente, dá vontade de largar.”* Situação também compartilhada pelo aluno J. O, 17 anos (Grupo 1):

Tem professor que desmotiva a gente. Acaba que todo mundo tem uma matéria que não é muito sociável, não é muito fã. Aí você chega na sala e tem um professor que não é muito familiarizado com a

gente. Às vezes existe uma certa “marcação” do professor, aí vai associando uma coisa com a outra, e isso desmotiva muito. Aí muitos alunos já começam com a desculpa de não ir “na” aula no dia daquela matéria, e acaba perdendo outras aulas, então uma coisa leva a outra. Se o professor não motivar o aluno, ele vai parar (J. O., 17 anos - Grupo 1).

Percebeu-se, em vários momentos da pesquisa e em diferentes grupos de alunos, a necessidade de maior motivação ao aluno pelo professor em sala de aula. Essa percepção também é compartilhada com o atual gestor da escola, P. J., que ao ser questionado sobre os motivos para a evasão escolar, afirmou:

Mas o principal, eu vou falar de nós professores. Nós que somos professores, eu acho que tem que ter uma capacitação maior pra gente poder motivar melhor esses alunos. Eu acredito que a falta de motivação por parte nossa mesmo dos professores é que tem contribuído. E até mesmo de práticas pedagógicas. Eu acredito que a gente tem que estudar, tem que buscar mais informações sobre esse problema de evasão escolar. Você deve perceber que aqueles que conseguem ter uma disciplina na sala são aqueles professores que não impõe, e sim conquistam a disciplina, pela questão de saber ouvir o aluno e de saber respeitar o aluno. Porque muitas vezes nós não respeitamos o aluno, da forma com que conduzimos as nossas aulas, a própria postura em sala de aula. Isso também contribui. E esse estudo, ele tem que ser realmente coletivo, porque dois ou três professores podem contribuir para a evasão em uma sala de aula, numa sala de doze professores. Esses três professores podem contribuir muito. Não adianta ficar sete, oito professores lutando para ter essa sala sem ter alunos que saem, e três ou quatro não entrar nessa conscientização (P. J., 35 anos – E1).

O gestor afirma, também, que a escola possui muitos casos de alunos com graves problemas sociais e familiares, e que essas questões, na maioria das vezes, não são de conhecimento do professor. A partir daí, ele reconhece a necessidade de que cada docente busque conhecer profundamente a realidade dos alunos, o que pode reduzir muito os conflitos internos da instituição. A professora E. L., 48 anos (Grupo 5), ressaltou o quanto percebe que os alunos são carentes de atenção, e como uma conversa, ou um simples elogio, é capaz de melhorar a relação entre aluno e professor.

O aluno muitas vezes é muito carente. E a atenção do professor, uma conversa de vez em quando, chegar perto dele para saber alguma coisa, algum problema, é fundamental na relação professor-aluno. Ele é carente. Se você chega e elogia qualquer coisinha, ele já

passa a simpatizar com você. Se você chega na sala de aula e explica que vai cobrar deles mas não porque é um professor carrasco, e sim porque quer o melhor para eles. A vida vai cobrar muito mais (E. L., 48 anos - Grupo 5).

O referido contexto é reforçado pela aluna A. L. R, 15 anos (Grupo 2), quando questionada sobre a postura ideal dos professores ela afirma que: *“Eu acho que é a questão de chegar... e só sorrir pra você sabe, simpatizar”*. A falta de uma maior aproximação junto aos alunos é uma situação que foi identificada ao longo da pesquisa e afeta diretamente o interesse pelos estudos, a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a sua permanência na escola.

Essa relação entre aluno e professor deve ser contemplada pelo Projeto Político Pedagógico da escola que, no entanto, é corriqueiramente produzido para se tornar um “documento de gaveta”. É através de um documento, elaborado coletivamente e constantemente resgatado e aplicado, que a escola poderá reestruturar a forma de lidar com os seus alunos e construir uma relação de confiança mútua.

Dayrell (1996) argumenta que:

[...] no dia-a-dia das relações entre professore e alunos, parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados (DAYRELL, 1996, p. 155).

Um dos motivos que resultam em um tratamento mais distante e superficial dos professores em relação aos alunos é a jornada longa e extenuante de muitos docentes, conforme debatido no grupo focal 5. A professora E.L. argumentou que *“tem ainda a questão do acúmulo de funções na vida desse professor. Trabalhar em duas escolas, isso é muito difícil. Mas a gente sabe também que há excelentes professores que trabalham de verdade e trabalham buscando.”* Apesar de perceber que isso realmente acontece, a professora L. V. argumenta que a situação não deveria ser assim.

Eu acredito também nessa questão do desdobrar do professor. O desdobrar do professor é uma opção do professor. Então se eu tenho 10 aulas em um dia, o meu aluno da décima aula não tem culpa se eu “dobro”. Então eu tenho que ter a mesma qualidade da primeira à décima aula (L. V., 33 anos - Grupo 5).

A professora aborda ainda a questão do compromisso do docente com a aprendizagem dos alunos e de como isso vem se esvaindo nos últimos anos.

Eu já trabalhei em uma escola de ensino fundamental e me frustrou muito ouvir de alunos professores que diziam que eles não fariam nada além do básico, porque eles não recebiam para isso. Só que na verdade, o aluno não tem culpa se você escolheu ser professor. Na verdade, ele vai receber uma penalização pela sua escolha. Já ouvi isso de colegas e também uma experiência de uma professora da minha família, que também “fez ela” passar por um período complicado. Ela não gostava de dar aula, ela xingava os alunos, dizia que se ela passar mal na sala e se ela morresse a culpa seria dos alunos, e minha filha estava no 3º ano do ensino fundamental e ficou traumatizada (L. V., 33 anos - Grupo 5).

A situação descrita revela um total despreparo da docente em trabalhar com crianças. De fato, existe um consenso de que a carreira docente se encontra desvalorizada no Brasil há muitos anos. No entanto, as crianças e jovens são dependentes de um bom trabalho dos seus professores para tornarem cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar a realidade do país.

Weller (2014) considera que muitos professores assumem posturas passivas e se envolvem pouco com as atribuições de sua função, porque não são valorizados profissionalmente.

A professora M. S., 51 anos (Grupo 5), também expôs uma dificuldade apresentada pelos docentes, com relação ao processo de inovação nos métodos pedagógicos, para acompanhar o novo aluno que chega à escola.

Nesses anos todos que eu estou no magistério, o que eu tenho a dizer é o seguinte: A escola, ela continua do mesmo jeito. Se a gente for pensar bem, é a mesma coisa desde que nós entramos e até hoje. Prova, trabalho...trabalho, prova. Aula multimídia... trabalho. Então eu não sei... eu to saindo e eu não vou ver mais uma escola diferente. Vocês talvez vão ver. Então eu faço votos que vocês realmente tenham essa felicidade. Porque eu estou saindo chateada, porque do jeito que eu entrei eu estou saindo. Não mudou nada. O aluno sentadinho um atrás do outro... não mudou nada. Será que não tinha que mudar, uma nova forma de ensinar? Quando eu estudava, era assim também. Mesma coisa. Só que naquela época a gente tinha muito respeito pelo professor. A gente tinha muito medo. Não existia fala do adolescente. Você não podia falar nada. Era uma didática muito tradicionalista. Mas essa didática permaneceu nos métodos e nas formas de avaliação. Continua a mesma coisa. Questões objetivas, questões subjetivas. Trabalho de grupo...

apresenta ali e tal. Então o que é que tem de diferente para atrair, para tornar a escola mais empolgante para tornar o aluno mais interessado? Então o governo vai ter que pensar muito. Até essa questão dessa mudança do ensino médio, porque eu não estou vendo saída não. Eu estou vendo cada vez mais piorar. Porque desde que eu entrei até agora, eu estou vendo só piorar. Principalmente nessa questão básica, de ler e escrever. Tem muitos alunos que você não consegue decifrar a letra, a caligrafia. E isso é horrível (M. S., 51 anos - Grupo 5).

O discurso revela um dos maiores desafios da educação brasileira. Os métodos e práticas docentes não conseguem acompanhar as transformações do mundo em que vivemos. Os adolescentes estão chegando à escola, completamente conectados e acostumados a ter tudo em mãos com apenas um *click*. A informação nunca esteve tão facilmente acessível. Sentar em uma cadeira de aluno e ouvir explicações longas e extenuantes já não é capaz de cativar e mobilizar os alunos para os estudos.

Krawczyk (2011) reconhece a dificuldade de incorporar as novas tecnologias às práticas pedagógicas. Tal tarefa estabelece um conflito de gerações, devido à facilidade com que os adolescentes assimilam as novas mídias. Não cabe à escola privá-los desse movimento, mas sim buscar uma forma de introduzir as novas vias de comunicação de forma crítica, permitindo o acesso a um conhecimento diferente e estimulante.

O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. Aprender a ler os textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania (KRAWCZYK, 2011, p. 761).

Como motivar o aluno é um enigma que foi levantado também pelo gestor escola P. J., que afirma, inclusive, a necessidade de maior capacitação continuada dos professores em serviço, para que possam desenvolver estratégias de incentivo e motivação. Existe um amplo debate, quando se aborda o tema motivação, se esta vem de dentro de cada um ou se é possível motivar o outro. No entanto, a pesquisa revelou que os alunos consideram o incentivo um elemento fundamental e todos os grupos entrevistados sentem a sua falta por parte da maioria dos professores da escola.

A professora E. L. concluiu esta seção do debate, afirmando que:

[...] a escola está precisando de pessoas devotadas, de professores verdadeiros, de professores de alma. Professores que se sentem felizes. Mesmo ganhando pouco, eles se sentem felizes, porque estão trabalhando no que eles escolheram. A gente está precisando de gente menos infeliz, gente que vê menos problema em tudo, gente que esteja disposta a lutar pelo ser humano, pela formação do ser humano. E sabendo que hoje ser professor vai muito além da função de sala de aula (E. L., 48 anos - Grupo 5).

Libâneo (2016) compreende que a função docente de qualidade é imprescindível para o sucesso do aluno.

Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional (p. 60).

A pesquisa identificou também que a gestão escolar enfrenta os problemas que interferem no fluxo escolar, havendo uma preocupação, especialmente, em relação ao ensino noturno.

Mas o turno da noite é realmente o turno que a gente preocupa mais. E a questão familiar, social mesmo. A escola tem, na medida do possível, se preocupado com isso. A gente faz as reuniões. O ano passado mesmo, na primeira reunião, a gente tocou nesse tema, a gente falou muito, tocou nesse tema, pediu aos professores pra que soubesse a realidade de cada aluno. A gente procurou passar isso também para os professores, a realidade de cada aluno. Ligar para os pais, pedir o apoio, ligar para o aluno. Incentivar o aluno a continuar. Tentar mostrar pro aluno a importância do estudo. Porque às vezes eles não tem isso em casa, esse exemplo da importância do estudo. A gente tenta, geralmente, conversar muito com os alunos em relação a isso (P. J., 35 anos - E1).

O gestor afirma, também, que a realidade da escola de hoje é bem diferente de alguns anos atrás e, por isso, é muito importante a presença de profissionais parceiros para atuar junto com o setor pedagógico, como assistentes sociais e profissionais da saúde, especialmente psicólogos.

Um desafio que se apresenta a cada ano letivo para a gestão escolar é definir qual a melhor forma de enturmação dos alunos que se matriculam no primeiro ano do ensino médio. As possibilidades são: manter os alunos o mais próximo possível de suas turmas anteriores para facilitar a adaptação ou enturmá-los de forma heterogênea, com turmas formadas de alunos oriundos das duas escolas de ensino fundamental do município, possibilitando a formação de novos laços de amizade e convivência. A enturmação é, de fato, um ponto de tensão relevante da escola.

A ex-gestora, senhora L. L., já enfrentava esse desafio há dez anos atrás, sem, no entanto, atrelar essa dificuldade a situações de abandono escolar.

A enturmação era o primeiro desafio. Não há critério que possa satisfazer a todos. Acredito que até hoje a insatisfação existe. Sempre reclamação dos alunos famílias e professores. À medida que iam passando os dias, remanejamentos eram feitos na tentativa de acertar. Era sempre difícil. Pegávamos as listas de alunos com as outras escolas para fazer a enturmação. Para fazer uma enturmação heterogênea. Mas no meu conceito, o ponto alto para a evasão era a dificuldade de aprendizagem. O aluno se sentia desanimado. A necessidade de trabalhar era grande, e a falta de visão do valor do estudo na vida dele. Esses eram os motivos mais evidentes para a evasão. Eu não percebia que a evasão era consequência da enturmação (L. L., 70 anos - E2).

No ano de 2017, a atual gestão experimentou um critério diferente, o de manter as turmas o mais próximo possível daquelas do ensino fundamental. Mas o atual gestor, P. J. afirma que também vem enfrentando problemas.

Geralmente, nós procuramos, no ano passado e “retrasado”, procurar a supervisão das escolas, que possuem o nono ano. E a gente tentou manter basicamente a turma que estava. Mas nós estamos percebendo que manter esses alunos na mesma turma em que vieram da outra escola não está sendo produtivo, eu não sei se é a forma mais correta. Porque eles trazem aqueles vícios da turma, às vezes já é uma turma mais problemática na questão da disciplina. E isso não foi realmente muito legal na questão da enturmação, especialmente para esse ano. Nós tentamos, é claro, analisar com as supervisoras aqueles alunos que tinham mais problema com disciplina, e tentamos separar esses alunos que geravam muita confusão na escola. E foi isso que aconteceu, que nós fizemos. Procuramos a supervisão e tentamos manter o máximo as turmas que chegaram na escola (P. J., 35 anos - E1).

O professor reconhece que a formação de turmas heterogêneas é fundamental para a aprendizagem coletiva dos alunos, porém, a falta de informação

com que os alunos chegam à escola é um entrave para a realização de uma enturmação mais eficiente. A aluna L. M., 18 anos (Grupo 4), concorda com a formação de turmas mescladas entre os alunos de diferentes escolas.

Meu irmão estuda lá no primeiro ano e disse que não houve a mudança de alunos no primeiro ano (2017). E eu acho que a mudança que fazia com os alunos antigamente era necessária para a gente conhecer novos amigos, porque vai haver mudança um dia. Eu acho que isso era importante para um crescimento da gente como pessoa. Eu achei que isso me ajudou a crescer demais. Aprender a conviver com outras pessoas é fundamental (L. M., 18 anos – Grupo 4).

É notório que a escola precisa aprimorar as formas de se obter a informação do aluno que chega à instituição, para se estabelecer de forma democrática e bastante discutida, um critério claro de enturmação que facilite a adaptação dos alunos e contribua plenamente para a formação do alunado.

O quinto eixo de análise investigado pela pesquisa se refere à participação dos pais na vida escolar dos estudantes da escola Presidente Tancredo Neves, e sua eventual contribuição para os problemas de fluxo escolar, apresentados pela escola nos últimos anos.

A pesquisa demonstrou que a baixa presença dos pais e ou responsáveis pelos estudantes na escola já é um problema de longo tempo. A ex-gestora da escola, L. L., afirmou que já durante a sua gestão percebia uma baixa participação das famílias na escola.

A participação dos pais sempre deixou a desejar. Poucas famílias frequentavam as reuniões, iam à escola para solucionar algum caso acontecido, ou se interessavam pelo comportamento do filho. O trabalho de comunicação da escola era sempre realizado, mas pouco efeito surtia (L. L., 70 anos - E2).

A ex-gestora afirmou, também, que sempre se preocupava muito com a preparação do ambiente para as reuniões de pais, convocava os mesmos por todos os meios possíveis e priorizava o espaço para o diálogo com cada pai que estivesse presente. No entanto, mesmo tomando esses devidos cuidados, não conseguia uma adesão considerável por parte dos responsáveis dos alunos.

Eu acho que a participação era tão mínima, a porcentagem de participação, eu acho que de 10% a 15% no máximo. Principalmente quando se trata de aluno do “segundo grau”, as famílias acham que o filho já é independente, já é mais adulto. E aí, eles acham que o pai deve acompanhar só na “primeira à quarta série”. Tem esse problema também. Eles não se julgam no dever de ir à escola, de participar, de ter aquele interesse pelo comportamento do filho. E aí, a escola de sexto ao nono, eu acredito que também viveu o mesmo problema de falta de acompanhamento dos pais, mas eu acredito que lá eles compareciam um pouco mais. No momento que vai para o segundo grau, eles acham que o filho é responsável pelas atitudes dele e que não há necessidade de acompanhar (L. L., 70 anos - E2)

Ao analisar a entrevista com o atual gestor da escola, podemos perceber que a situação descrita pela ex-gestora não evoluiu praticamente nada nesses últimos dez anos, seja na postura dos pais, que permanecem ausentes, seja da escola em criar mecanismos realmente eficientes em atrair esses pais de alunos. O gestor afirma que a participação dos pais é muito pequena e, inclusive, quando são chamados particularmente para um problema específico do seu filho, ainda assim não comparecem à escola.

Às vezes só comparece quando ameaça mesmo, quando fala que vai enviar alguma coisa para o Conselho Tutelar, porque o filho não está vindo à aula. E a presença do pai é muita pequena. E às vezes é até triste, nós tivemos no ano passado a presença de uma mãe de um aluno que estava com problemas simples de nota. Então a mãe disse o seguinte: “eu não aguento isso aí mais não” ela estava referindo ao filho dela. “Já mandei pro pai e ele não aguentou, a avó não aguentou, eu não aguento isso mais não”. Naquele momento, nós nem chamamos mais a mãe, porque o problema dele era tão pequeno na escola, que ela estava contribuindo para piorar a situação. Então, a reunião de pais, acho que nem 10% comparece aqui na escola. Eu acho que geralmente quando chega no ensino médio, o pai acha que não tem compromisso mais com o filho. Infelizmente. Ele fala que o filho tem que se virar. E eu acredito que seja uma das fases mais críticas. E eu acho que às vezes, muito pai falta no acompanhamento, porque não entende o que o filho estuda, não sabe acompanhar, não adianta olhar o caderno, que não vai entender nada. Mas mesmo assim, poderia procurar a escola para saber o que está acontecendo (P. J., 35 anos - E1).

O depoimento do professor expressou o quanto a escola está se sentindo sozinha, quando se aborda a questão da participação das famílias. Os problemas sociais definitivamente adentraram o ambiente escolar e exigem dos educadores o desenvolvimento de novas habilidades para superar os desafios impostos.

Muitas vezes, o que percebemos é que a escola procura a família para resolver os problemas de comportamento do adolescente que ela não consegue minimizar e, ao mesmo tempo, é procurada pela família para ajudar a resolver problemas dos filhos. Casos como esse precisam do amparo do Conselho Tutelar para orientar e buscar o apoio necessário para ambas as instituições, escola e família.

Os alunos investigados compreendem a importância da presença da família na vida escolar dos filhos. C.S., 18 anos (Grupo 3), afirma que em 2014, quando evadiu da escola, mentia para a sua mãe, dizendo que estava frequentando e que estava tudo bem na escola. Sua mãe acreditava e não frequentava a escola para saber sobre o andamento do ano letivo. Só foi perceber que seu filho estava evadido, quando o ano letivo já estava terminando. O aluno afirma que no ano seguinte, a mãe passou a acompanhar de perto os seus estudos e se fez mais presente na escola e, desde então, ele está progredindo sem interrupções.

No grupo focal dos alunos matriculados e com situação de distorção idade-série (Grupo 3), percebeu-se a forte influência do contexto familiar na vida dos estudantes. Seja por problemas de separação matrimonial, seja por falta de acompanhamento dos pais, ou por excessos de mudanças de escolas, o contexto familiar teve influência direta na interrupção escolar dos alunos em algum momento. O aluno M. V., 19 anos, entende que a evasão e o abandono escolar são eventos de maior responsabilidade dos pais e dos próprios alunos, do que dos profissionais da escola. O aluno afirmou que pensa dessa forma, porque reconhece que a escola lutou muito para que ele não parasse de estudar, com aconselhamentos, conversas e orientação. No entanto, a família e ele próprio não compartilharam desse empenho.

A pesquisa demonstrou que, entre os entrevistados, o acompanhamento dos pais é maior junto aos alunos mais novos, do primeiro ano do ensino médio. A aluna A. L. R., 15 anos (Grupo 2), afirma que seus pais acompanham os seus estudos regularmente. Mas já percebe que, ao longo do ensino médio, esse acompanhamento vai enfraquecendo.

Eu acho que no ensino médio, os filhos já são adultos na cabeça de muitos pais. Comigo ainda não aconteceu. Toda semana e final de semana que a gente tem mais contato, a gente conversa sobre como está a escola, as aulas, os professores, a adaptação. Mas eu acho

que não perguntam tanto pela falta de tempo, de não ter contato direto. Eu acho que já deveria ter tido uma reunião para os pais conhecerem a escola, saber onde que os filhos estão (A. L. R., 15 anos - Grupo 2).

A aluna A. C., 18 anos (Grupo 4), afirma que, em relação aos estudos, ela só foi realmente exigida pelos pais quando estava no terceiro ano do ensino médio, porque eles impunham o ingresso da filha em um curso superior. Porém, a aluna alega que durante todo o ensino médio, os seus pais nunca foram à escola, por considerarem que ela deveria ser independente e cuidar de si mesma, sendo isso refletido também nos assuntos escolares. A fala da aluna demonstra uma postura praticada por muitos pais de alunos do ensino médio, que acreditam estarem contribuindo para o crescimento e a autonomia do aluno ao deixá-lo caminhar sozinho. O resultado disso são escolas esvaziadas do apoio da família. A aluna A. L. L., 16 anos (Grupo 1), afirma que os pais dos alunos que estão com notas boas optam por não irem à escola, devido ao cotidiano estressante. A aluna A. R., 16 anos (Grupo 1), não concorda com tal postura, e afirma: *“Eu acho que isso é ruim, porque o pai não vai na escola porque olha as notas e acha que está tudo bem. Mas pode não estar tudo bem mesmo as notas estando boas. Eu acho que tem que ter reunião sim. Meus pais cobram bastante.”*

A questão das reuniões escolares é abordada de forma preocupante pela aluna M. S., 17 anos (Grupo 1), que alega que *“os próprios professores falam que quando não têm notas ruins, não precisam participar das reuniões. Entregam o boletim e só para quem não recebeu os pais tem que vir na escola.”* O aluno J. O., 17 anos (Grupo 1), afirma também que muitos pais são coniventes com o abandono do filho, por compreender que se ele não tem a perspectiva de cursar um ensino superior, deve ingressar logo no mercado de trabalho. O aluno afirma que *“o pai e o aluno, quando entram nesse acordo de não ir para o curso superior, ele opta por parar, porque ele acha que o médio não acrescenta nada na vida dele.”*

Os depoimentos dos alunos demonstram que a instituição apresenta uma grave distorção quando se aborda a participação dos pais no cotidiano escolar dos filhos. As reuniões são raras e pouco estimulantes. Existe na escola uma cultura de que o bom aluno dispensa a presença dos pais, sendo necessária somente a presença daqueles que apresentam problemas de notas ou casos de indisciplina

escolar. Não existe uma cultura de participação dos pais, nem um programa de estímulo à participação ou eventos que permitiram tal ação.

Os professores (Grupo 5) também discorreram sobre o eixo de análise da participação da família na escola Presidente Tancredo Neves. A professora L. V. afirma que *“a participação da família simplesmente não existe, que muitos pais só aparecem no final do ano para saber se o filho vai passar ou não.”* A professora M. S. alega *“que há uma omissão total. E quando os pais são chamados por algum problema, costumam aparecer e ainda achar ruim de terem sido chamados.”* O professor M. R. percebe que *“os próprios alunos não querem a presença do pai na escola. A gente percebe isso por parte de muitos alunos. Querem ser independentes, autossuficientes”*.

Eu acho que gradativamente a família também vai deixando esses meninos independentes, como se quando eles chegassem ao ensino médio, eles não precisassem mais da figura dos pais na escola, então esses jovens, que antes já tinham uma dificuldade grande, quando chegam ao ensino médio, eles se sentem livres para poder parar de estudar, se for o caso. E muitas famílias também não tem essa noção da importância da educação, de uma formação escolar, de um curso superior (L. V., 33 anos - Grupo 5).

Identifica-se uma situação de concessão de liberdade, oferecida pelos pais aos alunos do ensino médio. O professor M. R. compara a realidade da escola investigada com outras escolas que já trabalhou, argumento que revela a gravidade do problema da falta de participação dos pais na escola.

Eu trabalhei em outras cidades, e posso dizer que a realidade de Carmópolis de Minas é gritante. A família está totalmente ausente da escola, e está se distanciando cada vez mais. E todo projeto que você pensa em desenvolver para atrair as famílias, elas simplesmente não comparecem. Então está difícil trazer a família para a escola (M. R., 53 anos – Grupo 5).

A professora E. L. conclui o debate do grupo focal 5, afirmando que os alunos em geral não possuem uma motivação para os estudos por parte da família. Segundo a docente, *“Se a gente tem uma média, por exemplo, de 600 alunos na escola, se 50 pais procuram a escola para saber a respeito do filho é muito. Então a maioria encara a escola como a babá dos filhos para que eles possam trabalhar.”*

Segundo Roseli Cavalcante (1998), é importante considerar que uma relação colaborativa entre pais e escola é capaz de dar novos significados ao processo de aprendizagem e contribuir para a formação de um ambiente positivo tanto na escola quanto na relação familiar. A família não deve se ausentar do processo educativo dos jovens adolescentes, pois é um erro julgar que eles já devem caminhar sozinhos. As instituições família e escola não podem ser consideradas isoladas, precisam interagir na busca de soluções para os problemas que envolvem seus filhos/alunos.

A participação da família na escola não pode se limitar a assistir palestras ou eventos culturais. A escola deve criar os espaços que permitam a participação horizontal das famílias e uma integração plena, de forma que os pais se sintam parte da instituição, colaboradores ativos e figuras importantes da vida escolar dos filhos.

O início do século XXI vem sendo marcado por grandes problemas sociais, dentre eles a desestruturação familiar. A escola convive com esses problemas e nem sempre consegue encontrar algum membro familiar que se responsabilize pela vida escolar do aluno. Além disso, muitas vezes os responsáveis pelos alunos não conseguem ser atuantes na orientação dos filhos e acabam imputando à escola a responsabilidade pelo fracasso do estudante. Esse contexto reforça ainda mais a necessidade de se criar laços positivos de interação entre família e escola, o que pode contribuir para reduzir os índices de evasão e abandono escolar (CHECHIA; ANDRADE, 2005).

O planejamento estratégico é fundamental para envolver os pais na escola e se inicia a partir do estabelecimento de canais de comunicação efetivos, que se aproximem da realidade dos pais e, assim, os deixem mais à vontade para se expressar. Muitas vezes, a comunicação é uma das grandes barreiras que deixa os pais relutantes em participar das ações da escola. Envolvê-los nas decisões da escola pode encorajá-los a sair da inércia, e mergulhar definitivamente na vida escolar. Mas para isso acontecer, são os gestores e professores da escola que precisam tomar a atitude de criar essas oportunidades (CAVALCANTE, 1998).

A pesquisa constatou que a ínfima participação dos pais na vida escolar dos filhos; as práticas avaliativas adotadas pelos professores em sala de aula; a falta de ações por parte dos profissionais da escola para incentivar os alunos para os estudos; e também a forma com que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é abordado ao longo do desenvolvimento do currículo escolar têm contribuído

consideravelmente para criar uma cultura escolar caracterizada pelo distanciamento entre docentes e discentes. Nessa perspectiva, existe uma dificuldade no desenvolvimento de laços de confiança, que permitam solucionar os problemas e buscar os melhores caminhos para o sucesso escolar.

Fabiany Silva (2006) considera que a cultura escolar engloba o comportamento dos atores escolares e como se dão as relações naquele ambiente. Os sujeitos da pesquisa demonstraram que falta à escola investigada incorporar o estudante no processo de criação da cultura escolar da instituição, garantindo espaços para o diálogo e a discussão coletiva. A clientela de adolescentes e jovens do ensino médio é de uma riqueza imensurável, quando se trata de colher ideias e sugestões que possam transformar a escola em um espaço de debates sobre a construção da identidade da instituição.

Após trilhar os eixos de análise do material produzido pelos instrumentos de pesquisa, é possível concluir que a adaptação dos alunos e os processos de enturmação praticados pela escola possuem correlação significativa com o alto índice de evasão e abandono escolar apresentado pela instituição, conforme hipótese inicial.

As transições entre as diferentes etapas da educação básica já são por si só processos de grande relevância para os alunos e para as escolas, seja da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, ou a mudança para o ensino médio. Muitos alunos se sentem inseguros e apreensivos, o que inevitavelmente pode gerar conflitos e prejudicar o rendimento escolar. Para as escolas, qualquer transição representa um desafio, no sentido de acolher e promover a adaptação da melhor forma para os estudantes.

Entretanto, os indivíduos da pesquisa demonstraram que na escola investigada, essa transição assume um sobrepeso ainda maior, afinal, o aluno só pode fazê-la de um jeito: se matriculando na escola Presidente Tancredo Neves, a única do município que oferece o ensino médio público, característica encontrada em apenas 2,02% das escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Autores como Nora Krawczyck (2008), Carlos da Fonseca Brandão (2011), Juarez Dayrell (2014), Paulo Carrano (2016), Cláudio de Moura Castro (2008), dentre outros, abordam inúmeros problemas que são identificados na maioria das escolas públicas de ensino médio do país. Nora Krawczyck (2008) considera que a escola não tem sido atraente o suficiente para manter os jovens focados nos

estudos. O desinteresse dos alunos; a falta de preparo e compromisso por parte de docentes; dificuldades quanto à realização de processos de avaliações eficientes; falta de um projeto pedagógico de ensino, construído coletivamente e efetivamente executado; ausência da interação entre a escola e família; problemas quanto aos seus objetivos e a convivência com a dualidade são alguns dos problemas que fazem parte do cotidiano das escolas de ensino médio. Essas questões também são identificadas nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Portanto, para a escola estadual Presidente Tancredo Neves, conviver com os inúmeros problemas que a grande maioria das escolas públicas de ensino médio do país apresenta - e que também foram identificados no processo de investigação - com a peculiaridade de ser a única instituição pública a oferecer o ensino médio na municipalidade, confere a esta instituição um desafio ainda maior.

Cláudio de Moura Castro (2008) considera que o ensino médio no Brasil é a etapa educacional mais desengonçada e que se encontra permanentemente em crise. O autor afirma que “soterramos com um entulho curricular os que frequentam escolas onde a maioria está interessada em um vestibular de universidade pública” (CASTRO, 2008, p. 123).

Os inúmeros desafios da escola, comuns a tantas outras de ensino médio do país, somados ao fato peculiar de transição e adaptação dos alunos que chegam de outras escolas, nos convida à reflexão sobre as possibilidades elencadas pela recente Lei 13.415/2017, mais conhecida como “lei da reforma do ensino médio”. Será essa lei suficiente para resignificar o ensino médio e, no caso da escola investigada, contribuir maciçamente para reverter o quadro de problemas de fluxo apresentados nos últimos anos?

As incertezas são muitas. Criou-se no país o consenso de que o ensino médio está agonizando e, por isso, precisa de mudanças urgentes. A utilização dessa informação para promover alterações por meio de medida provisória, excluindo do debate os especialistas, educadores e pesquisadores, além dos próprios alunos, sugere a ideia de que a reforma já nasceu errada e tende a se tornar um fiasco na educação.

A lei, como vem sendo apresentada, pouco contribuirá para alavancar essa etapa de ensino e solucionar os problemas identificados. A proposta de criar itinerários formativos, sem que as escolas tenham a capacidade de oferecer todos eles aos seus alunos, especialmente por déficit de recursos humanos e carência de

recursos materiais e infraestrutura, poderá criar uma falsa ideia de autonomia no percurso curricular. Cabe ressaltar, que ampliar tempo de permanência na escola não significa necessariamente qualificar a educação oferecida. Se o aumento da carga horária for executado sem uma profunda transformação nas práticas pedagógicas que são seguidas atualmente, a escola se tornará ainda mais enfadonha, contribuindo para a evasão.

Outra incerteza permeia a questão do aluno trabalhador, que ao ver sua jornada escolar aumentada, poderá ter que optar pelo estudo ou trabalho. E especialmente no caso de famílias carentes, essa decisão inevitavelmente pende para o trabalho, por questões de sobrevivência.

As mudanças terão como consequência a priorização dos alunos mais carentes pelos itinerários profissionalizantes, e reservará para os alunos de melhores níveis sociais uma formação mais completa, destinada ao ensino superior. Porém, uma educação que prepare para o trabalho carece de laboratórios bem equipados, treinamento profissional, estágio obrigatório, fatores de difícil aplicação pelas redes de ensino, devido ao alto custo de implantação. As dificuldades elencadas poderão resultar em uma formação profissional precária, destinando os estudantes para os subempregos e formando uma massa de trabalhadores sem criticidade e autonomia.

Todos esses problemas sugerem que a Lei 13.415/2017, além de não ser capaz de resolver os problemas do ensino médio, poderá criar um abismo ainda maior quando se trata de desigualdades educacionais.

A escola Presidente Tancredo Neves não faz parte do conjunto de escolas a iniciarem a ampliação da jornada escolar para até 1400 horas anuais no estado de Minas Gerais. Até mesmo porque, na atualidade, todos os espaços da escola estão ocupados, sendo impossível ampliar a jornada sem crescer o prédio escolar, o que demanda muitos recursos financeiros. Também é comum a falta de professores de diversos conteúdos, notadamente das disciplinas exatas, na região de Carmópolis de Minas. Mas vale ressaltar, novamente, que a escola investigada é a única da municipalidade a oferecer o ensino médio, e muito dificilmente terá condições de ofertar aos seus alunos todos os itinerários propostos pela reforma. Soma-se a esse desafio, a característica de possuir apenas o ensino médio, o que configura uma maximização dos desafios de adaptação dos alunos que concluem o ensino fundamental e lá se matriculam.

A reforma do ensino médio não foi construída a partir da contribuição dos profissionais da educação, e pouco contribuirá para a superação dos problemas identificados por esta dissertação. Diante disso, torna-se imperioso elaborar um plano de ação estratégico que possa minimizar os pontos negativos identificados com esta pesquisa.

3 REPENSANDO O PROBLEMA DO FLUXO ESCOLAR – UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Após refletir sobre o problema de gestão proposto por esta pesquisa no primeiro capítulo, e analisar os resultados da investigação no segundo capítulo, o terceiro capítulo desta dissertação foi construído a partir da análise do problema de fluxo investigado e as constatações da pesquisa qualitativa, no intuito de subsidiar a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que tem por objetivo proporcionar, à equipe gestora da escola estadual Presidente Tancredo Neves, propostas de intervenção que visem minimizar o abandono e a evasão escolar.

A elaboração do PAE tem a finalidade de contribuir para a promoção de uma escola engajada com o aprendizado, o desenvolvimento e a progressão contínua dos alunos do ensino médio de Carmópolis de Minas, proporcionando a superação das desigualdades educacionais e dos desafios que essa modalidade de ensino apresenta.

É imprescindível destacar que o PAE não representa um plano engessado, visto que no momento da sua aplicação, novos desafios podem eventualmente surgir, exigindo a reflexão e o diálogo de todos os profissionais envolvidos para a busca de soluções alternativas.

As ações são propostas para a execução no nível da escola, de forma que o problema seja tratado de forma individualizada. Isso permite que escolas, que apresentam problemas de fluxo e características semelhantes, possam se inspirar no presente PAE para moldar o seu próprio projeto de intervenção que também abarque as peculiaridades da instituição.

As ações foram sistematizadas em torno de quatro eixos principais: (1) criação de um programa de acolhimento dos alunos do primeiro ano do ensino médio (PROAC - 1º ano); (2) a criação de um grupo de trabalho multiplicador com a finalidade de repensar a prática pedagógica da avaliação; (3) criação de projeto de resgate dos pais para o convívio escolar; (4) criação de um portal *web* para divulgar as boas práticas e valorizar a produção dos jovens estudantes. Os quatro eixos de ações serão detalhados nas próximas seções.

A elaboração de um PAE, em torno dos referidos eixos, busca atuar especificamente nos aspectos detectadas ao longo da pesquisa qualitativa, que mais contribuem para os problemas de fluxo da escola. Em todos os eixos, a prioridade é

conscientizar a comunidade escolar sobre a responsabilidade coletiva com o sucesso dos alunos e sobre a necessidade de torná-los protagonistas de todas as ações desencadeadas, a fim de conseguir o engajamento necessário para transformar a prática da escola.

As ações propostas têm por objetivo aproveitar ao máximo a infraestrutura, os recursos humanos e materiais que a escola já possui, possibilitando maiores possibilidades de execução do projeto, independentemente de esforços de outras instâncias da educação, como a Superintendência de Ensino e a Secretaria de Educação.

Oferecer uma educação de qualidade que garanta a permanência e a aprendizagem do aluno ultrapassa a escola e se configura como responsabilidade de toda a sociedade. Somente com a abertura de espaços para o diálogo e o reconhecimento das pessoas envolvidas que será possível construir um ensino médio de qualidade.

3.1 Do Programa de Acolhimento dos Alunos de 1º ano (PROAC – 1º ano)

A análise dos dados da pesquisa confirmou que, mesmo de forma indireta, as dificuldades de adaptação dos alunos recém-matriculados contribuem significativamente, quando se estuda as causas que condicionam a evasão e o abandono escolar.

Os problemas de adaptação são evidenciados nas dificuldades com os novos conteúdos e professores diferentes e, especialmente, nos desafios relacionados à ausência de espaços de conversa e interação. Esses fatores influenciam no clima organizacional da escola, que é marcado por uma relação mais distante entre professor e aluno, e essas barreiras são construídas até mesmo quando os estudantes ainda estão cursando o ano letivo anterior, no 9º ano.

Criar um projeto de acolhimento dos alunos de 1º ano tem por objetivo romper com as dificuldades citadas e contribuir para que haja uma redução do número de alunos que abandonam os estudos no ensino médio. Acreditamos que um aluno bem recebido e plenamente adaptado terá suas chances de sucesso maximizadas em todo o seu percurso escolar do ensino médio.

Como foi identificado que já existe a criação de uma barreira antes mesmo do aluno se matricular, torna-se imperioso agir também antes do ano letivo terminar,

contando com a parceria das escolas de ensino fundamental do município, sendo elas a Escola Estadual Ligia Beatriz Amaral e a Escola Municipal Lygia Vaz de Oliveira, as duas que contemplam todas as turmas de 9º ano da cidade.

O projeto proposto foi organizado, de forma a acompanhar a adaptação dos alunos desde o mês de setembro do ano em que os alunos estão cursando o 9º ano, até o mês de março do 1º ano do ensino médio. Foi subdividido em 5 ações diferentes, porém, concatenadas, e tem como objetivo inserir de forma positiva o aluno novato no jogo escolar da escola Tancredo Neves.

O quadro a seguir sistematiza as ações do projeto, seguindo a metodologia 5W2H, que permite um planejamento estratégico simples e de fácil assimilação.

Quadro 1 – Programa de acolhimento dos alunos do primeiro ano do ensino médio (PROAC - 1º ano)

(continua)

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Ciclo de visitas para apresentação da escola	Permitir aos alunos esclarecer dúvidas sobre o clima organizacional e a cultura escolar da escola Tancredo Neves, rompendo, assim, com eventuais barreiras que tenham se formado ao longo do ensino fundamental.	Salas de aula das turmas de 9º ano das escolas Municipais	Comissão formada por alunos, professores e funcionários da escola.	Mês de setembro	<p>Criar uma comissão para visitar as turmas de 9º ano do município e produzir rodas de conversa para apresentar a escola e esclarecer as dúvidas que os estudantes possuem sobre o colégio Tancredo Neves.</p> <p>Previsão de duração de cada visita: 3 horas</p> <p>Escolas a serem visitadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. E.E. Ligia Beatriz Amaral 2. E. M. Ligia Vaz de Oliveira 3. E.E Ligia Beatriz Amaral (2º endereço – povoado do Bom Jardim das Pedras) 	<p>Custos para transporte dos alunos e professores: R\$ 200,00</p> <p>(VAN de 15 lugares)</p> <p>Custo para alimentação dos participantes: R\$ 100,00</p>

Quadro 1 – Programa de acolhimento dos alunos do primeiro ano do ensino médio (PROAC - 1º ano)

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Promoção da quinzena de interação com os alunos do 9º ano	Introduzir os futuros novos alunos no ambiente da escola Tancredo Neves de forma agradável, proporcionando a interação e valorizando os talentos artísticos.	Pátio da escola Tancredo Neves	Coordenação dos diretores escolares e organização dos especialistas	Mês de novembro	Promover quatro dias de atividades com danças, apresentação teatral, músicas, envolvendo alunos do Tancredo Neves e alunos de 9º ano das escolas do município. Estimular a integração dos alunos na produção dos números artísticos.	Confecção de roupas para teatro – R\$ 600,00 Material de papelaria – R\$ 500,00 Aluguel de som – R\$ 600,00 Deslocamento dos alunos em parceria com a prefeitura municipal – ônibus escolares

Quadro 1 – Programa de acolhimento dos alunos do primeiro ano do ensino médio (PROAC - 1º ano)

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Campeonato esportivo integrado – 9º ano e 1º ano	Promover e incentivar a prática desportiva e fortalecer os laços de interação entre os alunos das três escolas, favorecendo o acolhimento dos alunos de 9º ano no ano letivo seguinte.	Quadras das escolas Tancredo Neves, Ligia Beatriz Amaral e Ligia Vaz de Oliveira.	Coordenação dos diretores escolares e organização dos professores de educação física	Mês de dezembro	Promover um campeonato esportivo em conjunto com as escolas que possuem turmas de 9º ano. Modalidades: futsal, vôlei e handball (masculino e feminino). Participação dos alunos de 9º ano e primeiro ano. (idades próximas, para que haja competitividade)	Material esportivo – R\$ 1200,00 Deslocamento dos alunos em parceria com a prefeitura municipal – ônibus escolares
Semana de recepção dos alunos	Criar um espaço de diálogo que permita eliminar as barreiras erguidas quando se ingressa em uma nova escola, diminuindo assim possíveis impactos negativos de uma dificuldade de adaptação.	Pátio da escola Tancredo Neves	Profissionais da escola Tancredo Neves - coordenação do diretor da escola.	Segunda semana letiva de fevereiro	Organizar um ciclo de palestras e rodas de conversas para construir ou adaptar, junto aos alunos, as regras da escola e a organização do ano letivo. Ouvir sobre as expectativas dos estudantes para subsidiar as ações e as práticas pedagógicas nas semanas seguintes.	Sem custos adicionais

Quadro 1 – Programa de acolhimento dos alunos do primeiro ano do ensino médio (PROAC - 1º ano)

(conclusão)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Projeto “Troca de papeis”	Estimular o protagonismo juvenil e criar espaços para que o professor possa ter um feedback do seu trabalho. Estreitar os laços entre alunos e professores.	Salas de aula	Professores das turmas de primeiro ano	Mês de Abril	Criar um espaço de escuta sensível, que permita aos estudantes expressarem as suas dificuldades até o momento, e sugerirem propostas de melhorias no dia a dia da escola e no trabalho do professor.	Sem custos adicionais

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

3.2 Da criação de um grupo de trabalho multiplicador para repensar a prática de avaliação

Uma das conclusões advindas da análise do material produzido pela pesquisa qualitativa é a de que os processos avaliativos, praticados pelos profissionais da escola estadual Presidente Tancredo Neves, são realizados de forma individual. Não há um projeto de avaliação criado coletivamente e capaz de aferir com eficiência a qualidade do trabalho pedagógico que vem sendo realizado em sala de aula. A avaliação é frequentemente utilizada por muitos como instrumento de persuasão e manutenção da disciplina escolar. Alunos se queixam de que isso fica explícito até mesmo na hora da aplicação das avaliações, quando eles se sentem acuados e pressionados, o que certamente prejudica o rendimento.

A escola definitivamente precisa de uma revisão de suas práticas avaliativas, a fim de que elas deixem de ser um elemento de contribuição para a evasão e abandono escolar, e se atentem exclusivamente para a sua finalidade, que é a verificação da aprendizagem dos alunos e a reorientação do trabalho do professor.

Até mesmo a forma com que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem sendo abordado e trabalhado pela equipe pedagógica da escola se configura como entrave no desempenho do aluno, gerando pressões e comprometendo seus resultados de aprendizagem. O foco do trabalho específico para a preparação para a prova nacional exclui muitos alunos do jogo escolar, e contribui para reforçar as desigualdades educacionais já existentes.

Diante do exposto, esta seção se propõe a criar um grupo de trabalho na escola, com a finalidade exclusiva de discutir a prática avaliativa. Para tal tarefa, sugere-se a participação não só dos profissionais da escola, mas também de representantes de alunos e de pais. É preciso ouvir os estudantes, suas expectativas, suas dificuldades e suas sugestões. A construção coletiva de um projeto escolar de avaliação reforçará o protagonismo juvenil, e contribuirá para propor mudanças que melhorem os processos avaliativos e as práticas interdisciplinares na escola.

O quadro a seguir foi construído para sistematizar as ações de formação do grupo de trabalho para repensar a avaliação escolar.

Quadro 2 – Formação de um grupo de trabalho multiplicador para repensar a prática de avaliação

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Constituir uma comissão de trabalho	Criar um grupo com representatividade de todos os segmentos da escola para discutir sobre os processos avaliativos praticados pela instituição.	Sala de reuniões da escola	Gestor Escolar	Mês de agosto de 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do projeto para todas as turmas da escola; • Eleição de um aluno de cada turma para representar os discentes; • Eleição de quatro professores para representar os docentes; • Escolha de cinco pais representantes do segmento; 	Sem custos adicionais
Executar uma sequência de rodas de conversa	Criar espaços de discussão sobre as práticas adotadas pelos professores da escola, para levantar os problemas e possíveis sugestões para solucioná-los.	Sala de reuniões	Grupo de trabalho coordenado pelo gestor escolar	Mensalmente, de setembro a novembro de 2017	Reuniões presididas pelo gestor escolar, na qual cada membro deverá expor os problemas e opiniões que envolvem a avaliação escolar no educandário.	Sem custos adicionais

Quadro 2 – Formação de um grupo de trabalho multiplicador para repensar a prática de avaliação

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Projeto Enem do BEM	Romper com as barreiras criadas pelos professores ao se abordar o Exame Nacional do Ensino Médio na escola	Ambientes diversos da escola	Grupo de trabalho da avaliação e Especialistas da escola	Setembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra com uma psicóloga para as turmas de terceiro ano, visando prepará-los e romper as barreiras que envolvem a realização do EXAME; • Formação de grupos de estudos no contraturno para a preparação para o exame, através do sistema de monitoria com os alunos que tenham maior facilidade. • Promover o debate entre os alunos e professores, para buscar novas formas de abordar o ENEM ao longo das aulas, sem promover a exclusão de alguns alunos, com uma abordagem motivacional. 	<p>Contratação de palestra psicóloga – R\$ 1.000,00</p> <p>Recursos para reprodução do material para as atividades de monitoria– R\$ 800,00</p>

Quadro 2 – Formação de um grupo de trabalho multiplicador para repensar a prática de avaliação

(conclusão)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Socialização das discussões	Apresentar para todos os profissionais da escola o que foi levantado durante as discussões, criando subsídios para a elaboração de um projeto escolar de avaliação.	Pátio da escola	Grupo de trabalho coordenado pelo gestor escolar	Dezembro de 2017	Será organizado um seminário para apresentar, a todos os profissionais da escola, os problemas identificados pelos processos de avaliação da escola.	Sem custos adicionais

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

3.3 Da criação de um projeto de resgate dos pais para o convívio escolar

Através da análise dos resultados da pesquisa, conclui-se que a escola apresenta um grave problema de falta de interação e participação dos pais na escola. A ausência é demonstrada tanto nas falas dos alunos, como dos professores e gestores escolares investigados. Ficou latente a ideia de que há uma concepção na comunidade escolar de que no ensino médio, a presença dos pais é dispensável, ora porque querem que os filhos caminhem sozinhos, ora os próprios alunos sugerem que os pais devem se afastar da escola, porque eles já não são mais crianças.

A pesquisa demonstrou também que o educandário vem falhando na promoção da participação dos pais, executando reuniões pouco atrativas e focadas apenas na entrega de resultados bimestrais. Pais são convocados à escola apenas quando seus filhos se envolvem em problemas disciplinares, o que pouco efeito surte quando são chamados para esse fim.

A missão de educar é responsabilidade da escola e da família, o que reforça ainda mais a necessidade de interação entre ambas. Envolver os pais na vida de uma instituição vai muito além de uma simples entrega de boletins. É preciso criar estratégias de se promover um clima colaborativo e de interação entre a escola e os pais, demonstrando a eles que juntos é possível solucionar os problemas e contribuir para uma escola que proporcione melhores oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Assim sendo, esta seção 3.3 do capítulo 3 propõe um conjunto de ações que fazem parte de um projeto maior, denominado “PAIS ATIVOS NA ESCOLA”.

O projeto foi construído sobre quatro pilares principais, que juntos poderão reestruturar a confiança e a cooperação entre escola e família. O primeiro deles se refere ao recebimento dos pais dos alunos recém-matriculados. Uma forma de reescrever a história da relação da família na escola é começando com os pais dos novos alunos e criando, desde o ato da matrícula, um vínculo de participação e compromisso, que deve se estender por todo o ensino médio.

O segundo pilar se refere à reestruturação completa das reuniões de pais, que devem ser repensadas, sendo elas mais atrativas e prazerosas, garantido aos pais o espaço do diálogo e da participação. Pais não podem ser tratados como se

fossem alunos, devem participar da elaboração das pautas e contribuir para enriquecer culturalmente o evento.

O terceiro pilar envolve a valorização da participação dos pais na escola, a partir da criação do evento “FEIRA DE PROFISSÕES DOS PAIS”, que pode se tornar tradicional e passar a constar do calendário anual da escola. O quarto e último pilar envolve a criação de uma rede de comunicação, através de um aplicativo de celular, para que os pais e gestores tenham um contato mais próximo acerca das informações da escola e do andamento do trabalho na turma do seu filho. A comunicação é um ponto crucial para uma boa relação entre a escola e as famílias.

O quadro a seguir sistematiza as ações do projeto seguindo a metodologia 5W2H.

Quadro 3 – Projeto de promoção da interação entre a escola e os pais – PAIS ATIVOS NA ESCOLA

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Semana de reconhecimento e interação escola-pais dos alunos de 1º ano	É importante que os pais dos alunos sejam envolvidos na escola desde o primeiro ano de estudos do filho no ensino médio. Conhecer o ambiente e a organização da instituição que se apresentará como o segundo lar do seu filho, a partir de agora, é um passo fundamental para estreitar os laços com a família.	Em todas as dependências da escola	<p>Uma comissão criada por alunos do terceiro ano, profissionais da escola e pais de alunos da última série.</p> <p>Um grupo de quatro pessoas em cada um dos turnos que a escola funciona.</p>	Primeira semana de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Já no ato da matrícula, informar e sensibilizar os pais dos alunos novatos sobre a importância de se conhecer a escola do filho na primeira semana de aula. • Informar que na primeira semana letiva, haverá uma equipe de plantão que apresentará a escola aos pais, em qualquer turno de funcionamento. • As equipes de recepção deverão apresentar os ambientes da escola, a organização dos tempos e espaços escolares, e nessa oportunidade, realizar um trabalho particular de conscientização dos pais sobre a importância da participação na vida escolar do filho. • Na oportunidade, já agendar com os pais a primeira reunião coletiva, de forma a criar um elo de participação constante. 	Sem custos adicionais

Quadro 3 – Projeto de promoção da interação entre a escola e os pais – PAIS ATIVOS NA ESCOLA

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Grupo de trabalho para a promoção de reuniões interativas	<p>A baixa participação nas reuniões muitas vezes é justificada por estas serem enfadonhas, além de se limitar à entrega de boletins e pontuar sobre problemas disciplinares.</p> <p>É preciso criar um grupo de trabalho que possa coletar sugestões de toda a comunidade escolar e contribuir para elaborar reuniões atrativas, produtivas e construtivas, estimulando a participação cada vez maior dos pais ou responsáveis.</p>	Nas dependências da própria escola	Gestora da escola e especialistas em educação	Mês de outubro/2017	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger uma comissão responsável por promover atividades diversificadas para as reuniões de pais; • Envolver os próprios pais na sugestão de pauta e na organização das reuniões; • Valorizar as atividades artísticas e culturais dos alunos e pais da escola para tornar as reuniões mais atrativas; • Em todas as reuniões, já apresentar o calendário com a pauta e a data da próxima reunião, criando assim um elo e formando uma cultura de participação nas reuniões; • Garantir os espaços de participação com voz ativa dos pais; 	<p>Sem custos adicionais</p> <p>(A escola deve trabalhar com os recursos já disponíveis e prezar pela economicidade)</p>

Quadro 3 – Projeto de promoção da interação entre a escola e os pais – PAIS ATIVOS NA ESCOLA

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Feira de profissões dos pais	As ações da escola, visando o crescimento e a orientação dos alunos, devem se constituir como uma excelente oportunidade de envolver pais e mães para estreitar os laços com a comunidade escolar	Nos diversos espaços da escola	Todos os profissionais da escola	Tornar o evento tradicional na escola, a ser realizado nos meses de agosto de cada ano letivo, na terceira semana do mês.	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar pais e mães de alunos para apresentarem a sua profissão. Falar sobre a sua experiência, o dia a dia no trabalho, as dificuldades enfrentadas, o campo de trabalho no município e região, além de esclarecer dúvidas dos alunos. • Criar stands sobre as profissões apresentadas, estimulando o interesse e a curiosidade de todos os alunos. • Produzir um cronograma de apresentação das profissões. 	R\$ 300,00 para o custeio de alimentação para os pais que participarem da feira

Quadro 3 – Projeto de promoção da interação entre a escola e os pais – PAIS ATIVOS NA ESCOLA

(conclusão)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Rede de comunicação das ações da escola	<p>Um entrave para estreitar as relações com família é a dificuldade de informação sobre o que está acontecendo no dia a dia da escola.</p> <p>A proposta de criar uma rede de informações para facilitar a comunicação permitirá maior participação das famílias na vida escolar dos filhos.</p>	Meio informacional	Gestores da escola (Diretor e vice diretor)	Durante todo o ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> • Durante as reuniões, explicar sobre a importância de se manter informado acerca do que acontece nos ambientes onde o filho frequenta. • Eleger um pai ou mãe de cada turma que será responsável por criar e administrar uma comunidade no aplicativo “<i>Whatsapp</i>” de todos os pais daquela turma. • O gestor da escola deverá criar uma comunidade no mesmo aplicativo, com a participação de todos os pais eleitos responsáveis de cada turma. • As informações seriam reproduzidas em cadeia quando forem universalizadas (convocar para uma reunião ou apresentar uma ação da escola, por exemplo) ou direcionadas, quando envolver a gestão de um problema específico de uma turma. • A ação exige o estabelecimento de regras claras e delimitações quanto aos seus objetivos, que devem ser seguidos por todos os participantes. 	Sem custos adicionais

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

3.4 Criação de um canal digital visando divulgar as boas práticas e valorizar a produção dos jovens estudantes

Um viés apontado pelos sujeitos da pesquisa demonstra a necessidade de incentivar e estimular a motivação nos estudantes da escola Tancredo Neves. Em diversos momentos, os atores investigados consideraram a questão da motivação como um elemento chave para o sucesso escolar, e também afirmaram que o incentivo capaz de despertar essa motivação não é praticado regularmente pelos professores da escola. Essa opinião foi compartilhada tanto por alunos quanto por gestores investigados.

Despertar o interesse pelos estudos é um grande desafio. E como primeiro passo, é importante aproximar o aluno da escola, valorizando as suas potencialidades. Afinal, cada estudante possui habilidades específicas para diferentes contextos, seja para os esportes, para o desenho, para a música, etc.

A proposta de criação de um canal digital para a exposição das atividades da escola vai ao encontro do cotidiano dos alunos, plenamente inseridos nas redes sociais e adaptados ao uso das novas tecnologias como instrumento de aquisição de informações e conhecimento de mundo. Mas somente criar uma página da internet ou blog e algum responsável da escola alimentar as informações não surtirá o efeito desejado. É preciso ir além.

Portanto, esta seção propõe a criação de um blog (ou outro canal digital preferido pelos alunos) para sintetizar as ações e os acontecimentos da escola. É importante que seja um blog criado e mantido pelos próprios alunos, de forma a estimular o protagonismo juvenil e despertar a valorização das ações dos estudantes pelos próprios estudantes.

A proposta deverá se iniciar com o diagnóstico de quais alunos possuem o potencial e o conhecimento necessário para a tarefa de construir e manter canal digital. A partir desse levantamento, estimular a escolha democrática de uma comissão que será encarregada de manter o canal em atividade, por um período de um ano. Essa equipe será renovada a cada ano, sempre de forma democrática, ampliando as oportunidades de participação.

A comissão responsável deverá colher material e estimular a participação de professores, alunos, pais e membros da gestão escolar, mantendo o canal atualizado e dinâmico. Além disso, é importante a participação de um dos

profissionais da escola, de forma a garantir que as informações postadas no canal sejam construtivas e positivas e, portanto, livres de ofensas, injúrias ou ataques contra pessoas.

Espera-se que a inserção da escola no mundo digital favoreça a socialização das informações para toda a comunidade escolar, além de estreitar os laços entre os próprios alunos, e despertar talentos diversos, através do estímulo da divulgação dos trabalhos.

As ações para este projeto estão sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Criação de um canal digital para divulgar as boas práticas e valorizar a produção dos jovens estudantes

(continua)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
<p>Eleição de comissão encarregada de criar e assumir a manutenção do canal digital de socialização das ações da escola.</p>	<p>As boas práticas (tudo aquilo que possui resultados pedagógicos satisfatórios) e ações da escola devem ser divulgadas para serem valorizadas e replicadas. Estimular o protagonismo juvenil e a valorização dos talentos da escola é uma forma de estreitar os laços com os alunos e assim contribuir para minimizar os problemas de fluxo escolar identificados</p>	<p>Em todas as dependências da escola</p>	<p>Gestor escolar e especialistas</p>	<p>Início do projeto no mês de agosto</p> <p>Será uma ação contínua da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o projeto para os estudantes. • Diagnosticar aqueles alunos interessados em participar da comissão de criação e manutenção do canal digital. • Proceder com uma eleição democrática, entre os alunos, para a escolha dos membros da comissão, que contará também com um profissional da escola para garantir a idoneidade e a qualidade do material a ser postado. 	<p>Sem custos adicionais</p>

Quadro 4 – Criação de um canal digital para divulgar as boas práticas e valorizar a produção dos jovens estudantes

(conclusão)

O quê será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito? (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (Custos)
Construção e manutenção do canal digital	A comissão deverá escolher, de forma democrática e participativa, qual será o canal utilizado, que poderá abarcar o máximo de seguidores, contribuindo para o sucesso do projeto. Como opções, poderá ser criada uma página no facebook, ou um blog, um vlog, uma página web, uma conta do aplicativo instagram, dentre outros.	Laboratório de informática da escola	Comissão mantenedora do canal digital	A partir de setembro de 2017, trabalho permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar os alunos sobre qual a forma mais apropriada para se criar o canal. Essa consulta pode ser através de votação. • Coletar os primeiros materiais que comporão a primeira publicação. 	<p>Sem custos adicionais</p> <p>A escola deve priorizar as possibilidades de criação do canal digital da escola que não envolvam custos</p>

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou os problemas de fluxo escolar apresentados pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, especialmente no período de 2013 a 2017, com o objetivo de investigar e compreender as principais causas para esses problemas. Como desfecho, o trabalho propõe ações factíveis pelos gestores e professores da instituição, com a finalidade de minimizar os altos índices de evasão e de abandono escolar, verificados no período de recorte da pesquisa.

Para compreender o caso de gestão, a pesquisa oportunizou, de forma geral, o contexto histórico da evolução do ensino médio no Brasil e no estado de Minas Gerais. Ficou claro que o ensino médio apresenta desafios comuns em muitas escolas brasileiras, como a convivência com a dualidade dos seus objetivos; os altos índices de evasão e abandono; a progressiva universalização que vem acontecendo, sem a infraestrutura adequada; a falta de profissionais de determinadas áreas; a ausência de projetos interdisciplinares; o incipiente apoio dos pais na escola; e a dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho dos jovens já inseridos no mercado profissional. O contexto histórico mostra que, apesar das inúmeras ações específicas já desencadeadas para o ensino médio, o país ainda está longe de oferecer essa etapa de ensino com de qualidade aos jovens brasileiros.

A dissertação trilhou o método da pesquisa qualitativa, que é capaz de apreender informações com uma grande riqueza de detalhes, permitindo maior interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados e, conseqüentemente, a construção de uma análise mais profunda sobre o caso de gestão. Para a investigação em si, foram eleitos o método do grupo focal e a entrevista semiestruturada.

Diante dos resultados da pesquisa, fica claro que perceber a cultura escolar, a pluralidade dos sujeitos que a compõem e suas relações no dia a dia são fundamentais para se compreender as complexidades do ensino médio, especialmente no que tange as causas para a evasão e o abandono escolar, que atingem grandes proporções nessa etapa final de ensino básico.

A pesquisa revelou que, na instituição investigada, a participação dos pais na vida escolar dos filhos é mínima; as práticas avaliativas adotadas pelos professores em sala de aula nem sempre são coerentes com um processo avaliativo de qualidade; e há um reconhecimento de que não existe uma cultura de incentivo por

parte dos profissionais da escola, capaz de despertar a motivação nos alunos para os estudos. Além disso, a pesquisa também identificou que a forma com que o Enem é abordado, ao longo do desenvolvimento do currículo escolar, também é um elemento preocupante na análise da instituição, pois muitas vezes se torna um fator desagregador e reprodutor de desigualdades educacionais. Ficou claro que no cotidiano da escola, o ENEM está recebendo um sobrepeso além do essencial para a formação dos alunos, repercutindo negativamente nas relações educacionais.

A pesquisa identificou que na escola Tancredo Neves há, além dos desafios já existentes também em várias outras escolas de ensino médio, outros relativos à transição entre o ensino fundamental e médio, que em Carmópolis de Minas só pode ser realizada de uma forma, visto que a escola investigada é a única que oferece o ensino médio público no município. As dificuldades de adaptação dos alunos e a precariedade das ações da escola em promover um acolhimento de qualidade interferem negativamente nos índices do fluxo escolar. Fica transparente a necessidade de construir, nos alunos, um sentimento de pertencimento à escola Tancredo Neves, que inevitavelmente contribuirá para um progresso mais satisfatório dos estudantes.

O cenário produzido suscita a necessidade de elaboração de ações dialógicas que permitam o trabalho coletivo, em prol da superação das dificuldades identificadas. Nessa perspectiva, o trabalho em equipe é o melhor caminho para se promover as mudanças necessárias e vencer resistências na busca de um projeto do maior desenvolvimento da aprendizagem e de uma cultura escolar que contribua positivamente para reduzir os índices de evasão e abandono.

Nesse contexto, o trabalho propõe a adoção de estratégias diversificadas, que foram elaboradas tendo como foco os problemas identificados. As intervenções foram organizadas em torno de quatro eixos principais, compondo um grande projeto coletivo com ações individualizadas, porém complementares quanto ao seu objetivo.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não representa um fim, pois a mesma suscita uma série de outras questões, que são necessárias para a compreensão do problema do fluxo. É necessário compreender o que acontece no cotidiano de uma escola, onde os adolescentes precisam ser acolhidos de forma especial pelo fato de haver apenas uma opção de prosseguimento de estudos no município. Além disso, analisar como as ações pedagógicas, especialmente as avaliações, são conduzidas no dia a dia. Por fim, investigar mais profundamente a

tradição da escola, inventada por diferentes sujeitos, e a preservação desse “status” ao longo do tempo, mesmo sendo uma cidade pequena do interior, e até que ponto essa tradição inventada se materializa nos problemas de evasão e abandono escolar.

A conclusão do trabalho revelou que a escola é e deve ser sempre o palco da transformação. Medidas pensadas e elaboradas em gabinetes de órgãos centrais, sem a participação efetiva daqueles que vivem o cotidiano escolar, não são capazes de promover a evolução desejada para a educação. E diante de um atual contexto conturbado da política nacional, essa conclusão aumenta ainda mais as incertezas que permeiam a Lei da Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017 – e suas questionáveis possibilidades de ressignificar o ensino médio.

A inquietação atual existente nos educadores deve servir de motor para a vontade de promover transformações que resgatem o protagonismo juvenil, criem espaços para o diálogo e a democracia, e garantam a multiplicidade dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

O presente trabalho representa, portanto, uma reflexão frente aos problemas de fluxo escolar apresentados pelo ensino médio, a partir das peculiaridades da escola investigada, podendo servir de referência para que gestores de outras unidades de ensino que apresentem particularidades semelhantes possam adaptar e replicar as ações propostas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRÉ, M.E.D. A. de. A. Avaliação escolar: Além da meritocracia e do fracasso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p.16-20, nov.1996.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, nº 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

ASCHIDAMINI, I. M., SAUPE, R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v.9, n.1, p.9-14, jan./abr. 2004. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700/1408> >. Acesso em: 28 fev. 2017.

BORGES, A. F.; FREITAS JUNIOR, D. B. de; OLIVEIRA, E. R. de. Estratégia e administração pública: o caso do programa “choque de gestão” do governo do estado de Minas Gerais. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, p. 79-106, jul./set. 2008.

BRANDÃO, C. da F. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 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: 10 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. **Cria o Programa Bolsa Escola e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.** Brasília, DF, 2009a.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 24 jan. 2012. Seção 1, Pág. 10. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em 30 nov. 2016.

_____. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/portaria_mec_1140_2013.pdf>. Acesso em 30 ago. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão**. Brasília, DF, 2016a.

_____. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, DF, 2016b.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. 4. ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 2015.

CARRANO, P. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped, 23 de setembro de 2016 (online). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M.de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1439-1454, dez. 2015. (Número Especial). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001439&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CARVALHO, R.G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educação**, v.29, n.2, p. 1-9, jun. 2006. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3bjsessionid=70988778B0E6C8EF71E289DAF326EA38.dialnet01?codigo=2007876>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

CASTRO, C.de M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CASTRO, V. G. de; TAVARES JUNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100239&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CAVALCANTE, R.S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2017.

CEZAR-FERREIRA, V.A. da M. A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 81-95, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COELHO, S. de B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista eletrônica Lato Sensu**. Irati, ano 3, n.1, mar. 2008.

COELHO, W. de N. B.; SILVA, R. M. de N. B. A escola e a cultura escolar: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25º. São Paulo, abril de 2011. **Anais...**São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0471.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CRUZ, R. de O. A. T. **De Francisco a Tancredo: uma senhora escola**. Belo Horizonte: Santa Cruz, 2007.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural: múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1068>. Acesso em: 05 nov. 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; LINHARES, C.M. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

E.E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES. Projeto Político Pedagógico. Carmópolis de Minas, MG, 2013.

ESTEBAN, M. T. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, A. P.; FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.11, n. 21, p. 305-3010, jan./jun. 1997. (Resenha). Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/903>>. Acesso em 10 jun. 2017.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, S. **Educação Escolar no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr. 2006. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/692>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: CENPEC, 2009. (Em questão, v. 6).

_____. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

LIBANEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2016.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 61-65.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARQUES, M. R. A.; BRAGANÇA, A. J. A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior da escola. **Ensino em Revista**, v. 19, n. 1, p.109-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14907/8404>>. Acesso em: 23 out. 2016.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 261- 265, abr./jun. 2013.

MENEZES, E.T. de; SANTOS, T.H.dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil **Verbetes expansão do ensino médio**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/expansao-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

MERITT; FUNDAÇÃO LEMANN. Portal QEDu. **Infraestrutura das escolas públicas de ensino médio**. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <www.qedu.org.br>. Acesso em: 18 mar. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escolas-Referência – A reconstrução da excelência na escola pública**. Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício com Orientações para a Virada da Educação – VEM**. Belo Horizonte, MG, 2015a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2015/08Agosto/orientacaoesvirada.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. **Proficiência dos alunos da Escola Estadual Tancredo Neves**. Belo Horizonte, MG, 2015b. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2015c. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B27n3aQQ12MIQzIzY2JWUU4xOXFwZlFzY24zSIJOWUVWwTk4/edit>>. Acesso em: 30 set. 2016

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.836, de 28 de dezembro de 2015. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências**. Belo Horizonte, MG, 2015d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. **Perfil das escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MOEHLECKE, S. O. Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MONT'ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-6, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2949/2262>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300011>. Acesso em: 17 ago. 2016.

NASCIMENTO, M.N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, v.15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

PEREIRA, B.P.; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100193&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Taxa líquida de matrículas no ensino médio - 2001/2007** [online]. 2017. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. In: SEMINÁRIO “CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA”, 09 a 11 de junho de 2010, Florianópolis: UESC, 2010.

SCHWARTZMAN, S. A questão da diversidade do ensino médio. In: SEMINÁRIO COMO AUMENTAR A AUDIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO? 25 e 26 de novembro de 2010. Instituto Unibanco, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/divmedio.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. Subsídios para a reformulação do ensino médio. Texto preparado para apresentação na Audiência Pública da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio – CEENSI da Câmara de Deputados. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://archive.org/details/SubsidiosParaAREformulacaoDoEnsinoMdio>>. Acesso em 17 ago. 2016.

SILVA, F. de C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educação em revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUZA, E. R. X. A implementação do Reinventando o Ensino Médio: O estudo de caso de uma escola em Montes Claros-MG. Juiz de Fora. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: < <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/JEANE-EDNA-RUAS-XAVIER-E-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rendimento escolar no Ensino Médio – 2010/2015**. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VILHENA, R. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“REFLEXÕES SOBRE O FLUXO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS”**. Neste estudo pretende-se investigar as possíveis causas que condicionam os problemas de fluxo escolar observados na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves nos últimos anos.

A metodologia consiste numa entrevista com questões semiestruturadas, que se autorizado, será gravada e transcrita posteriormente. Os sujeitos da pesquisa serão

_____.

Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu, _____, ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EX-GESTORA ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Bloco 1 – Experiência e Trajetória Profissional

1.1 Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação.

- Formação profissional.
- Atuação na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

Bloco 2 – Percepção sobre o problema do fluxo escolar

2.1 Fale um pouco sobre a sua percepção em relação ao fluxo escolar da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves durante o período em que foi gestora escolar (2004-2007).

- Fatores que condicionavam eventos de abandono ou evasão.
- Principais motivos que fazem com que o aluno permaneça na escola.
- Influência da gestão escolar no combate à evasão e abandono escolar.
- Fale sobre sua visão em relação aos alunos: composição social, perfil cultural.

2.2 Discorra um pouco sobre como se dava a chegada e adaptação dos alunos do 1º ano do ensino médio à escola Presidente Tancredo Neves durante a sua gestão.

- Processos de enturmação e adaptação dos alunos.
- Influência na evasão e abandono escolar.

2.3 Fale um pouco sobre a sua percepção da relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna e a evasão/abandono escolar.

- Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.

2.4 Aborde sobre a participação da família na vida escolar do aluno do ensino médio de Carmópolis de Minas durante o seu período de gestora escolar.

- Relação entre a participação da família na vida escolar e a evasão.
- Formas de estimular a participação da família.
- Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.

2.5 Fale um pouco sobre como se deu a inclusão da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves no projeto Escola Referência, no ano de 2006

APÊNDICE C ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Bloco 1 – Experiência e Trajetória Profissional

1.1 Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação.

- Formação profissional.
- Atuação na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

Bloco 2 – Percepção sobre o problema do fluxo escolar

2.1 Fale um pouco sobre a sua percepção em relação ao fluxo escolar na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

- Fatores que condicionam eventos de abandono ou evasão.
- Principais motivos que fazem com que o aluno permaneça na escola.
- Influência da gestão escolar no combate à evasão e abandono escolar.
- Fale sobre sua visão em relação aos alunos: composição social, perfil cultural.

2.2 Discorra um pouco sobre como ocorre a chegada e adaptação dos alunos do 1º ano do ensino médio à escola Presidente Tancredo Neves durante a sua gestão.

- Processos de enturmação e adaptação dos alunos.
- Como o aluno é recebido na escola; projeto de acolhimento.
- Influência na evasão e abandono escolar.

2.3 Fale um pouco sobre a sua percepção da relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna e a evasão/abandono escolar.

- Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
- Projeto pedagógico da escola.
- Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.

2.4 Aborde a participação da família na vida escolar do aluno do ensino médio de Carmópolis de Minas durante o seu período de gestora escolar.

- Relação entre a participação da família na vida escolar e a evasão.
- Formas de estimular a participação da família.
- Organização das reuniões de pais e a participação dos professores.

2.5 Aborde sugestões para minimizar o problema de fluxo apresentados pela escola

APÊNDICE D GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Bloco 1 – Experiência e Trajetória Profissional

1.1 Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional na educação.

- Formação profissional.
- Atuação na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

Bloco 2 – Percepção sobre o problema do fluxo escolar

2.1 Fale um pouco sobre a sua percepção em relação ao fluxo escolar da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.

- Fatores que condicionam eventos de abandono ou evasão.
- Principais motivos que fazem com que o aluno permaneça na escola.
- Influência do professor no combate à evasão e abandono escolar.
- Fale sobre sua visão em relação aos alunos: composição social, perfil cultural.

2.2 Discorra um pouco sobre a sua percepção quanto ao processo de acolhimento dos alunos novatos do 1º ano do ensino médio

- Processos de enturmação e adaptação dos alunos.
- Como o aluno é recebido na escola; projeto de acolhimento.
- Influência na evasão e abandono escolar.
- Papel do professor no processo de acolhimento dos alunos novatos.

2.3 Fale um pouco sobre a sua percepção da relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna e a evasão/abandono escolar.

- Compreensão sobre o conceito de currículo escolar.
- Projeto pedagógico da escola.
- Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- Acompanhamento coletivo dos alunos pelos professores.
- Relação entre o método de avaliação praticado e a evasão escolar.

2.4 Aborde sobre a participação da família na vida escolar do aluno do ensino médio de Carmópolis de Minas.

- Relação entre a participação da família na vida escolar e a evasão
- Formas de estimular a participação da família
- Organização das reuniões de pais e a participação dos professores

APÊNDICE E GRUPO FOCAL COM ALUNOS FREQUENTES EM SITUAÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar.
 - Momento da interrupção ou reprovação.
 - Motivos ou circunstâncias que o levaram a interromper os estudos.
 - Motivos que o levaram a retornar para a escola.

2. Fale um pouco sobre as suas perspectivas quanto a essa escola e quanto à conclusão do ensino médio.
 - Conte como foi a sua chegada à escola Presidente Tancredo Neves.
 - Relate quais são suas expectativas até o final do ensino médio.

3. Discorra sobre a sua percepção da cultura escolar existente na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.
 - Relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores.
 - Organização da escola.
 - Como a escola é vista pelos alunos de uma forma geral.
 - A adaptação à nova escola ao matricular-se no primeiro ensino médio.
 - A relação entre a adaptação no primeiro ano e a evasão escolar.

4. Fale um pouco sobre os processos de avaliação utilizados pelos professores.
 - Como a avaliação é praticada.
 - Quais os objetivos de se avaliar os alunos.
 - Qual a relação existente entre a avaliação escolar praticada e a evasão escolar.

5. Aborde a questão do acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos.
 - Fale um pouco sobre a trajetória escolar dos seus pais ou responsáveis.
 - Se existe e como é realizado esse acompanhamento.
 - Qual a relação existente entre a presença dos pais na vida escolar do aluno e os índices de evasão escolar.

APÊNDICE F GRUPO FOCAL COM ALUNOS FREQUENTES QUE NÃO APRESENTAM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

1. Fale um pouco sobre as suas perspectivas quanto à essa escola e quanto à conclusão do ensino médio.
 - Conte como foi a sua chegada à escola Presidente Tancredo Neves.
 - Relate quais são suas expectativas até o final do ensino médio.

2. Aborde a questão da evasão escolar nesta escola.
 - Prováveis motivos que levam o aluno a evadir.
 - Consequências da evasão escolar para o aluno.
 - Propostas para combater a evasão escolar.

3. Discorra sobre a sua percepção da cultura escolar existente na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.
 - Relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores.
 - Organização da escola.
 - Como a escola é vista pelos alunos de uma forma geral.
 - A adaptação à nova escola ao matricular-se no primeiro ensino médio.
 - A relação entre a adaptação no primeiro ano e a evasão escolar.

4. Fale um pouco sobre os processos de avaliação utilizados pelos professores.
 - Como a avaliação é praticada.
 - Quais os objetivos de se avaliar os alunos.
 - Qual a relação existente entre a avaliação escolar praticada e a evasão escolar.

5. Aborde a questão do acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos.
 - Fale um pouco sobre a trajetória escolar dos seus pais ou responsáveis.
 - Se existe e como é realizado esse acompanhamento.
 - Qual a relação existente entre a presença dos pais na vida escolar do aluno e os índices de evasão escolar.

APÊNDICE G GRUPO FOCAL COM ALUNOS RECÉM-MATRICULADOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar no ensino fundamental.
2. Fale um pouco sobre as suas perspectivas quanto a essa escola e quanto à conclusão do ensino médio.
 - Conte como foi a sua chegada à escola Presidente Tancredo Neves.
 - Relate quais são suas expectativas até o final do ensino médio.
3. Fale sobre a sua adaptação à nova escola até o momento
 - Expectativa e ansiedade em relação à nova escola.
 - Possíveis dificuldades de adaptação enfrentadas.
 - Acolhimento realizado pela escola e pelos professores.
 - Relação entre a adaptação à nova escola e a evasão escolar.
4. Discorra sobre a sua percepção da cultura escolar existente na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves.
 - Relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores.
 - Organização da escola.
 - Como a escola é vista pelos alunos de uma forma geral.
5. Fale um pouco sobre os processos de avaliação utilizados pelos professores.
 - Como a avaliação é praticada.
 - Quais os objetivos de se avaliar os alunos.
 - Qual a relação existente entre a avaliação escolar praticada e a evasão escolar.
6. Aborde a questão do acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos.
 - Fale um pouco sobre a trajetória escolar dos seus pais ou responsáveis.
 - Se existe e como é realizado esse acompanhamento.
 - Qual a relação existente entre a presença dos pais na vida escolar do aluno e os índices de evasão escolar.

APÊNDICE H GRUPO FOCAL COM ALUNOS EGRESSOS E QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

1. Fale um pouco sobre o que a conclusão do ensino médio representou em sua vida
 - Conte como foi sua trajetória escolar antes e durante o período que cursou a escola Presidente Tancredo Neves.
2. Discorra sobre a sua percepção da cultura escolar existente na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves durante o período em que esteve matriculado.
 - Relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores.
 - Organização da escola.
 - Como a escola é vista pelos alunos de uma forma geral.
 - A adaptação à nova escola ao matricular-se no primeiro ensino médio.
 - A relação entre a adaptação no primeiro ano e a evasão escolar.
3. Fale um pouco sobre os processos de avaliação utilizados pelos professores.
 - Como a avaliação é praticada.
 - Quais os objetivos de se avaliar os alunos.
 - Qual a relação existente entre a avaliação escolar praticada e a evasão escolar.
4. Aborde a questão do acompanhamento das famílias na vida escolar dos alunos.
 - Fale um pouco sobre a trajetória escolar dos seus pais ou responsáveis.
 - Se existe e como é realizado esse acompanhamento.
 - Qual a relação existente entre a presença dos pais na vida escolar do aluno e os índices de evasão escolar.

APÊNDICE I FICHA COLETA DADOS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS**Ficha para coleta de dados dos alunos entrevistados**

1. Nome: _____
2. Data de nascimento ___/___/___
3. Idade atual: _____ anos
4. Sexo: () Masculino () Feminino
5. Você está frequentando:
() 1º ano
() 2º ano
() 3º ano
() já concluiu o ensino médio
6. Qual a sua frequência de leitura por ano?
() nenhum livro por ano
() entre 1 e 3 livros por ano
() entre 4 e 6 livros por ano
() acima de 6 livros por ano
7. Qual a renda per capita aproximada da sua família? _____ salários
8. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
() Não sabe ler nem escrever
() Ensino fundamental incompleto
() Ensino fundamental completo
() Ensino médio incompleto
() Ensino médio completo
() Ensino superior
() Pós-graduação
9. Qual a ocupação profissional dos seus pais?
Pai _____
Mãe _____