

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

ELIANETE GONÇALVES DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM
MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2018

ELIANETE GONÇALVES DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM
MINAS GERAIS**

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

2018

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

Oliveira, Elianete Gonçalves de.

Os desafios do Ensino Médio: o caso de uma escola estadual em Minas Gerais / Elianete Gonçalves de Oliveira. -- 2018.

152 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, 2018.

1. Avaliação. 2. Ensino Médio. 3. Qualidade. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

ELIANETE GONÇALVES DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM
MINAS GERAIS**

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. orientador (a)

Membro da banca

Membro da banca

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas muitas bênçãos recebidas.

À minha orientadora Prof^a.Dr^a.Beatriz de Basto Teixeira, pela oportunidade de aprendizagem através de seus conhecimentos.

À tutora Marina Terra, pela contribuição, apoio e atenção.

Em especial aos meus filhos Júnior e Edson, pelo carinho, credibilidade e incentivo constantes.

À minha mãe, pelo amor incondicional.

Aos meus colegas mestrandos, pela parceria e amizade cultivada no decorrer do curso.

Aos amigos que incentivaram e torceram para que eu tivesse êxito.

Aos professores, por compartilharem seus conhecimentos contribuindo para meu processo de formação e maturidade profissional.

À escola, objeto desta pesquisa, onde tenho, no cotidiano, a oportunidade de um aprendizado contínuo.

Aos alunos e colegas profissionais da escola que participaram da pesquisa e contribuíram de forma significativa, partilhando suas experiências e vivências.

Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado 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 o baixo desempenho dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei Anselmo, em Matemática e Língua Portuguesa. Realizou-se, mais especificamente, a análise dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) de Língua Portuguesa e Matemática e a oscilação desses resultados entre os anos de 2010 a 2016, bem como os possíveis fatores que causaram essas oscilações. Os objetivos definidos para este estudo foram investigar e compreender a oscilação dos resultados que a escola vem apresentando para propor ações que possam colaborar para a melhoria do desempenho dos alunos nessas disciplinas. Assumiu-se como hipótese que a questão pedagógica e curricular e o ambiente organizacional fazem parte dos fatores em análise. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a vice-diretora e a supervisora que atuam no turno noturno, como também com professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio e grupos focais com alunos do Ensino Médio sem distorção idade-série e alunos com distorção idade-série. Ao final, apresentou-se um Plano de Ação Educacional com propostas de intervenções, visando melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a proficiência nas avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Médio; Qualidade.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of the Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF). The management case analyzed the low performance of the students from the third year of secondary school at Frei Anselmo State School in mathematics and Portuguese. More specifically, was analyzed the results of the Portuguese Language and Mathematics Basic Education Assessment Program (PROEB) and the oscillation of these results between the years 2010 to 2016, as well as the possible factors that caused these oscillations. The purpose defined for this study were to investigate and to understand the oscillation that the school has been presenting to propose actions that can collaborate with the improvement of the performance of the students in these disciplines. It was admitted as hypothesis that the pedagogical and curricular questions and the organizational environment are part of the factors under analysis. Therefore, the methodology used was bibliographical research and field research. As data collection instruments, semi-structured interviews were used with the deputy director and the supervisor who works in the night shift, as also with teachers of Portuguese Language and Mathematics of high school and focus groups with secondary school students without age- grade distortion and students with age-grade distortion. As a conclusion, an Educational Action Plan was presented, with proposals for interventions, aimed at improving student learning, and consequently proficiency in external evaluations.

Keywords: Evaluation; Secondary school; Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores associados ao desempenho.....	64
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola.....	50
Gráfico 2 - Taxa de escolarização líquida no Ensino Médio da população de 15 a 17anos.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Profissionais pesquisados em entrevistas semiestruturadas.....	74
Quadro 2- Profissionais pesquisados no grupo focal.....	75
Quadro 3- Alunos do Grupo Focal 1-Alunos sem distorção idade-série.....	76
Quadro 4- Alunos do Grupo Focal 2- Alunos com distorção idade-série.....	77
Quadro 5- Espaços e Projetos de Formação Continuada.....	119
Quadro 6 - Programa de Sistematização da Reorganização Didática e Pedagógica.....	124
Quadro 7 – Projeto Avaliação sob novas abordagens.....	128
Quadro 8 – Projeto integração escola/comunidade.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução dos resultados do IDEB – Ensino Médio – Minas Gerais (escolas estaduais) /Brasil.....	23
Tabela 2 – Alunos matriculados no Brasil no 9º ano e 1º ano do Ensino Médio de 2010 a 2017.....	29
Tabela 3- Número de matrículas no Brasil e em MG -2010-2016	32
Tabela 4 – Taxas de rendimento Ensino Médio no Brasil de 2010-2016.....	32
Tabela 5 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática em Minas Gerais de 2011a 2016 no 3º ano do Ensino Médio	46
Tabela 6 - Taxas de rendimentos Ensino Médio em Minas Gerais de 2010 a 2016.....	46
Tabela 7 - Matrículas no município de Nova Serrana de 2005 a 2016.....	53
Tabela 8 - Rendimento no Ensino Médio de Nova Serrana e na E.E. Frei Anselmo de 2010 a 2016.....	60
Tabela 9 - Taxas de rendimento das Escolas Estaduais de Nova Serrana no Ensino Médio (exceto Frei Anselmo) de 2010 a 2016.....	61
Tabela 10 - Proficiência em Língua Portuguesa 3º ano Ensino Médio Escolas Estaduais de Nova Serrana – 2011 a 2016.....	62
Tabela 11 - Proficiência em Matemática 3º ano Ensino Médio- Escolas Estaduais de Nova Serrana.....	62
Tabela 12 Percentual de baixo desempenho do Ensino Médio em Língua Portuguesa por escola, SRE e Estado 2010-2016.....	63
Tabela 13 Percentual de baixo desempenho do Ensino Médio em Matemática por Escola, SRE e Estado 2010-2016.....	64
Tabela 14 Resultados da E.E. Frei Anselmo de 2014-2016.....	64
Tabela 15 Número de professores E.E. Frei Anselmo 2015.....	68
Tabela 16 Número de professores E.E. Frei Anselmo (2016).....	68
Tabela 17 Sistematização dos Instrumentos de Pesquisa.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Autorização Temporária a título precário
DIM	Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho
FASF	Faculdade de Filosofia e Letras do Alto São Francisco
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROGESTÃO	Programa de Formação e Capacitação dos Gestores Escolares
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
REM	Reinventando o Ensino Médio
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL FREI ANSELMO....	18
1.1 Ensino Médio no Brasil: determinações históricas.....	18
1.1.1 Aprendizagem como foco central da escola.....	22
1.1.2 Ensino Médio: dualidade estrutural e seus impactos.....	24
1.2 O Ensino Médio em Minas Gerais.....	41
1.3 A Escola Estadual Frei Anselmo.....	49
1.3.1 Especificidades da Escola Estadual Frei Anselmo.....	53
1.3.2 Projeto Político Pedagógico: construção e efetividade.....	56
2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: SOB A ABORDAGEM DE DIFERENTES AUTORES.....	71
2.1 Percurso metodológico.....	71
2.2 Evidências da pesquisa sobre os resultados da escola: uma perspectiva analítica.....	78
2.2.1 Percepção da cultura escolar e do clima organizacional.....	78
2.2.2 Estratégias de orientação pedagógica e educacional.....	83
2.2.3 Processos de avaliação e desempenho dos alunos: avaliações externas/apreensão dos resultados.....	89
2.2.4 Fatores que influem no baixo desempenho e na oscilação dos resultados.....	99
2.2.5 Influência da família na escola/Atuação dos professores com estratégias para intervenções.....	105
3 UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: REPENSANDO O ENSINO MÉDIO, PERSPECTIVAS FUTURAS.....	116
3.1 Criação de espaços e projetos de formação continuada.....	117
3.2 Programa de sistematização da reorganização didática e pedagógica.....	121
3.3 Projeto: Avaliação sob novas abordagens.....	126
3.4 Projeto: Integração escola/comunidade.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES.....	151

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa o baixo desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frei Anselmo. A análise se deteve, mais especificamente, nos resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática obtidos no Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e sua oscilação entre os anos de 2010 a 2016, bem como os possíveis fatores que possam ter causado essas oscilações.

A escola onde foi realizada a pesquisa foi a terceira instituição de ensino estadual criada no município de Nova Serrana. Pertence à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, que possui um total de 132 escolas estaduais distribuídas nos 30 municípios que compõem a Regional. Desse total, 77 escolas oferecem o Ensino Médio, dez das quais oferecem exclusivamente essa modalidade de ensino.

A Escola Estadual Frei Anselmo foi criada pelo Decreto nº 24.562 de 22/03/1985, oferecendo, inicialmente, apenas os anos iniciais. Em 05/02/1991, com a Resolução nº 6.813/91, foi autorizada a extensão de série do Ensino Fundamental. Com o Decreto nº 43.936, de 23/12/2004, Portaria nº 64/2005, teve autorização para funcionamento do Ensino Médio, recebendo, além do fluxo da escola, alunos de outras escolas de Ensino Fundamental do município. Em 2018, o município conta com seis escolas estaduais (incluindo o CESEC), sendo que quatro oferecem o Ensino Médio. Destas, a Escola Frei Anselmo é a de menor porte, com a infraestrutura necessitando de reformas e adequações.

A escola em estudo, nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)¹, mais especificamente, no Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), apresenta, em Matemática e em Língua Portuguesa, considerável percentual de estudantes no baixo desempenho. Em Língua Portuguesa, o percentual de estudantes no baixo desempenho permaneceu abaixo da média da Superintendência Regional de Ensino (SRE) da qual a escola faz parte e dos percentuais do conjunto de todas as escolas

¹ O SIMAVE é composto por três modalidades diferentes de avaliação em larga escala, que apresentam objetivos diferentes: Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), ambos aplicados anualmente e censitários, e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que é diagnóstico e interno, apesar de as provas serem geradas por órgão externo (Instituto Avaliar).

avaliadas no mesmo programa em Minas Gerais, embora tenham sido evidentes os progressos da escola, comparando-se os anos de 2015 para 2016.

Consciente da necessidade de um período maior de avaliações e análises para se traçar um panorama do desempenho dos alunos, também é oportuno lembrar que os resultados de uma avaliação em larga escala têm suas limitações e não podem por si sós, serem utilizadas para definir se a educação é de qualidade. Diante do exposto, expressei minha preocupação enquanto gestora e profissional da educação, analisando os resultados da escola nos últimos seis anos. Nesse sentido, o problema constitui um caso de gestão que demanda estratégias para implementar ações que resultem na qualidade da educação e na melhoria do desempenho dos alunos.

Os resultados do PROEB, do 3º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, entre 2011 e 2016, indicam a necessidade de uma análise mais cuidadosa do desempenho dos alunos. Destacamos, neste primeiro momento, os resultados dos três últimos anos, 2014, 2015 e 2016. Em 2014, o percentual de alunos no padrão de baixo desempenho em Língua Portuguesa, ao final do 3º ano, na escola, foi de 15,4%, enquanto na SRE de Divinópolis foi de 19,4% e, em todo o estado de Minas Gerais, de 25,1%. Em Matemática foi de 39,5%, na escola, 34,2%, na SRE, e 44,3%, no estado.

Em 2015, o percentual de alunos no padrão de baixo desempenho em Língua Portuguesa aumentou (65,4%), chegando a ser maior do que o dobro da média estadual (31,1%) e o triplo da média da SRE (22,7%). Em Matemática, o percentual de estudantes no baixo desempenho na escola (65,4) foi também superior à da Superintendência Regional de Ensino (42,3%) e do estado (54,6%). Assim, mais de 60% dos alunos estavam no baixo desempenho, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, em 2015.

Já em 2016, houve menos alunos na faixa de baixo desempenho, mantendo-se, porém, a oscilação de resultados. Nesse ano, a escola apresentou um percentual de alunos, em Língua Portuguesa, no baixo desempenho, menor que em 2015, com resultado pior que o da SRE e muito próximo ao percentual do estado (32,6%). Em Matemática, esse cenário se repetiu, pois o percentual de estudantes no baixo desempenho da escola e do estado foi de 57,1%, enquanto da SRE foi de 48,5%. Pelos números apresentados, as oscilações não evidenciam problemas aparentes e as proporções não parecem tão significativas.

O objetivo desta exposição não é meramente comparar a escola com os demais órgãos ou escolas, mas contextualizar a situação do macro ao micro. A preocupação inicial é com os resultados da escola e a busca de estratégias para a sua melhoria. Se observarmos, por exemplo, o baixo desempenho em Língua Portuguesa, considerando o número de alunos avaliados (63), 20 destes não apresentaram domínio de conhecimentos básicos na disciplina avaliada, o que significa, hipoteticamente, que, caso não ocorra algum tipo de intervenção, os resultados dos próximos anos possam ser piores.

No decorrer dos anos, considerando os índices da escola, foram propostas ações com o objetivo de melhorar os resultados, quais sejam: acompanhamento dos resultados das avaliações internas e externas; atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem; oferecimento de recuperação paralela (no decorrer do bimestre); acompanhamento do rendimento dos estudantes e, nos casos de baixo rendimento, reunião com os pais ou responsáveis; acompanhamento e monitoramento da execução do planejamento dos professores de acordo com as ações previstas no Projeto Político Pedagógico e identificação e busca de soluções para as dificuldades dos alunos.

Ademais, de 2010 a 2013, foram desenvolvidos na escola projetos interdisciplinares, visando à valorização da escola e à formação do aluno como pessoa e cidadão. A partir de 2013, as ações foram intensificadas no processo de leitura e Matemática. Periodicamente, foram elaborados e aplicados simulados.

Em 2014, foi desenvolvido o projeto: “Ler/Ouvir/Escrever”, além da promoção de concursos, gincanas, reuniões, estudos e palestras para melhor desenvolver o envolvimento dos estudantes, família e escola. Em 2015, foi efetivado o projeto: “Novos Horizontes Através da Leitura”. Foram mantidos os simulados; as reuniões bimestrais com os responsáveis; a análise dos resultados das avaliações externas e internas com intervenção pedagógica; as oficinas com os alunos do Ensino Médio envolvendo os temas transversais; o incentivo aos aspectos culturais que são fundamentais para o desenvolvimento pessoal; o apoio ao trabalho da biblioteca, além da manutenção das demais ações. As ações desenvolvidas pela escola podem ter impactado positivamente os resultados de 2016, conforme os resultados apresentados. Também foram identificados progressos nas avaliações internas, incluindo o índice de aprovação. Entretanto, a proporção de alunos com baixo desempenho ainda permanece como motivo de preocupação, o que aponta para a

necessidade de estudarmos os motivos que têm ocasionado o problema. Isso nos leva à seguinte questão: **quais são os fatores que vêm causando as oscilações, com destaque no índice de baixo desempenho nos resultados do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações do PROEB?**

Fui nomeada como professora regente de turma dos anos iniciais em 17/12/1992. Trabalhei como professora alfabetizadora até julho de 1997. Com a municipalização dos anos iniciais, passei a ministrar aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Comecei a trabalhar na Escola Estadual Frei Anselmo em 2001, tendo assumido, a partir de 2004, o cargo comissionado de diretora.

No ano de 2004, foi autorizado o Ensino Médio na instituição, que atendia somente ao Ensino Fundamental. A partir daí foi ocorrendo, gradativamente, o aumento de alunos e turmas. A autorização para o Ensino Médio possibilitou receber, além dos alunos do fluxo da própria escola, também alunos de outras escolas municipais que concluíam o Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido pela equipe vem sendo reconhecido pela comunidade, sendo que, atualmente, não temos como atender a toda a demanda por vagas.

Inicialmente, como professora, já tinha como foco a melhoria da aprendizagem, desenvolvendo meu trabalho de forma interdisciplinar, procurando maior envolvimento com os demais professores da escola. Posteriormente, na direção, fiz o possível para me manter atenta ao pedagógico, que, para mim, é o foco do trabalho escolar. Assim, o presente trabalho apresenta algumas impressões em relação ao problema em estudo na escola que são fruto da percepção obtida pela minha experiência profissional.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, consta a apresentação do caso, iniciando com a exposição das reformas do Ensino Médio no Brasil. Para compreender a atual situação do Ensino Médio, é necessário refletir sobre os desafios dessa etapa de ensino, no contexto dos últimos vinte anos, o que justifica a forma de organização do trabalho. Em seguida, contextualizamos o Ensino Médio em Minas Gerais até chegar à Escola Estadual Frei Anselmo, onde são abordados dados que evidenciam o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio, a oscilação dos resultados nas avaliações do PROEB, as tabelas com rendimentos do Ensino Médio na escola e no município, as proficiências do Ensino Médio no PROEB nos últimos seis anos, estando também em análise as especificidades da

escola e do município. No primeiro capítulo, procede-se à apresentação de um histórico do Ensino Médio da década de 1990 à atualidade, abordando os três entes da federação: União, Estado e Município, incluindo leis, decretos, programas e projetos que foram propostos e efetivados (ou não) em função do Ensino Médio, chegando à realidade da escola, objeto da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico e os referenciais teóricos com os quais os dados da pesquisa de campo são analisados. Apresenta, conforme os eixos em análise, as falas de alunos, professores e demais funcionários entrevistados, com fundamentos na contribuição teórica.

A partir da observação dos resultados da escola e dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, com o acréscimo das análises amparadas pelo referencial teórico, foi elaborado o Plano de Ação Educacional, que será apresentado no terceiro capítulo.

1 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL FREI ANSELMO

Este primeiro capítulo apresenta o caso de gestão analisado que se refere à oscilação dos resultados no PROEB, no desempenho dos alunos do 3º do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, identificado na Escola Estadual Frei Anselmo, no município de Nova Serrana/Minas Gerais.

O capítulo foi dividido em três seções. Na primeira, foi abordada a realidade do Ensino Médio brasileiro, quanto aos níveis de aprendizagem que refletem nos índices de evasão e repetência e a dualidade entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante. A segunda seção apresentou o histórico do Ensino Médio em Minas Gerais, a partir de 1990, com destaque nos programas e ações do governo com o objetivo de vencer praticamente os mesmos desafios retratados na realidade brasileira, tais como identidade, evasão, baixos índices de aprendizagem. Em seguida, apresentou-se a Escola Estadual Frei Anselmo como um recorte de Minas e do Brasil, expondo as peculiaridades do município, o perfil da escola e da comunidade atendida e a realidade dos resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio nas avaliações do PROEB em Matemática e Língua Portuguesa.

1.1 Ensino Médio no Brasil: determinações históricas

Conforme Krawczyk (2009), quando se refere ao sistema educacional brasileiro, há anuência de que o Ensino Médio é uma etapa que causa debates contraditórios, seja pelos desafios persistentes quanto ao acesso, qualidade da educação oferecida ou pela discussão sobre sua identidade. Para a autora,

as atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Segundo Peregrino (2006), nos anos 1980, os debates em torno da educação quanto à dimensão fundamental dos problemas escolares priorizavam mais a estrutura da distribuição dos bens sociais no Brasil, referindo-se menos ao campo pedagógico. “Ao Estado cabia a responsabilidade de assumir o problema estrutural

da escolarização das classes, empenhando esforços políticos e materiais na construção da escola pública de qualidade para todos” (PEREGRINO, 2006, p. 171).

A década de 1980 é uma época de disputas entre projetos pela democratização da escola e da educação em que as propostas com ações de caráter estrutural tratavam a pedagogia como acessório técnico de uma disputa fundamentalmente política.

Na década de 1990, predomina a perspectiva de massificação da educação, centrada na inclusão dos menos favorecidos à escola, tendo havido uma mudança fundamental: o sentido da escolarização. O discurso pedagógico deixa de ser acessório técnico de demandas políticas, ou seja, esvazia-se do sentido político e transforma-se em ações no interior da escola.

Peregrino (2006), destacando a pressão pela universalização do Ensino Fundamental, aprofunda o caráter de massificação da instituição escolar. Esse processo fragiliza a estrutura e a legitimidade da escola, pela expansão de suas funções em âmbitos não escolares, degenerando suas funções de socialização e de aprendizagem. A autora enfatiza o maior acesso dos jovens à escola hoje e sua permanência por mais tempo nessa instituição. Chama, porém, atenção para o fato de que essa permanência inclui reprovações sistemáticas, abandonos episódicos e, não raro, definitivos. Nas séries finais do Ensino Fundamental, é expressivo o número de jovens entre 15 a 17 anos, enquanto a escolarização fundamental deveria atender a alunos dos 6 aos 14 anos. Esse maior tempo de permanência na escola no Ensino Fundamental é um dos fatores que compromete o acesso ao Ensino Médio (que pode ocorrer por repetência, abandono ou escassez de vagas). Nas palavras da autora:

No contexto da década de 90, o que percebemos é um movimento geral de redução dos investimentos do Estado na reprodução da força de trabalho; no caso particular da educação, nosso quadro de intensa precariedade e florescente desigualdade apontada nos indicadores internacionais, que aliados às pressões internas, ainda que difusas, tornam impossível para o Estado a simples recusa de investimentos na área. Configuram-se então novas estratégias que denigrem a educação pública (na verdade, denigrem tudo o que é público), carregam o pouco investimento para a educação privada, e, ao mesmo tempo, buscam a subsunção do educativo à lógica mercantil. É nesse contexto que se dá a universalização do ensino fundamental, assim como a melhoria do acesso ao ensino médio, numa fórmula que tenta melhorar os índices, sem, contudo mudar,

em essência, o caráter discriminatório e desigual da educação no país (PEREGRINO, 2006, p. 172).

O Ensino Médio no Brasil vem sofrendo transformações significativas nas últimas décadas. Lara e Maroneze (2009) destacam que as configurações atuais da política educacional brasileira devem ser analisadas como parte das reformas neoliberais implementadas pelo estado após 1990. A política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada, o que significa considerar o contexto histórico com a articulação dos aspectos sociais, políticos e econômicos. Vários foram os caminhos, muitas políticas e legislações propostas e instituídas, porém, ainda há divergências quanto à sua identidade e finalidade.

A necessidade de mudanças foi sendo evidenciada conforme o perfil da sociedade contemporânea às novas exigências do mercado e à nova ordem econômica mundial, marcada por intensa competitividade. Gajardo (2000) ressalta que, nas reformas econômicas e administrativas dos anos de 1990, foram definidos quatro eixos de políticas em torno dos quais se desenharam estratégias, programas e projetos de inovação e mudança. São elas: a gestão, a qualidade e equidade, o aperfeiçoamento docente e o financiamento.

A partir da década de 1990, os governos começaram a ver a qualidade da educação como essencial à modernização e ao desenvolvimento, criando diretrizes e buscando aprimorar esse processo com embasamento legal, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 1996, no Brasil. Paralelamente à promulgação da LDB, o governo federal adota medidas em benefício da Educação Básica, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), reforma do Ensino Médio, distinguindo essa etapa da Educação Profissional.

Conforme Neubauer *et al.* (2011), essas políticas tiveram continuidade e se aprofundaram nos anos recentes, com a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef, da Prova Brasil (de natureza censitária), da construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do

lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com metas para as diferentes instâncias do sistema educacional. Esse movimento, ocorrido nos últimos 15 anos, foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias de informação, bem como um grande clamor pela revisão das carreiras dos professores e introdução de incentivos para estimular a melhoria de desempenho das escolas.

Com base nos programas propostos e políticas públicas efetivadas, há uma evidente contradição entre a realidade e a afirmativa de Neubauer *et al.* (2011), pois, no decorrer da análise de alguns autores referenciados, um dos pontos frágeis evidenciados na educação é a falta de incentivos e valorização dos profissionais. “A qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade” (GADOTTI, 2013, p. 10). A atuação do professor é fator importante a ser considerado no desenvolvimento das propostas pedagógicas formuladas pelos estabelecimentos de ensino. Veiga *et al.* (2005), diante da necessidade de capacitação dos docentes, ressaltam as dificuldades em face à complexidade que passou a envolver a escola nas duas últimas décadas com os novos parâmetros curriculares. Infere-se que os processos pedagógicos objetivam mais eficácia, maior autonomia da escola, universalização do acesso e inclusão, o que requer uma capacitação continuada voltada para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, no entanto, não têm apresentado os resultados almejados. Persistem a carência nas escolas, as capacitações em curso com baixa eficácia por razões diversas, tais como:

Descontinuidade das ações; a desarticulação entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos dos professores; a ênfase excessiva nos aspectos normativos; a desvinculação com projetos coletivos e ou institucionais; e a dissociação entre a formação e as outras dimensões do ofício docente, como salários, condições trabalhistas e aspectos organizacionais (VEIGA *et al.*, 2005, p. 4).

Fatores que persistem há décadas, conforme comprovado por outros autores como Mello (1991, p. 21) que vê, como consequência das inadequações dos modelos de capacitação, professores despreparados para trabalhar com o tipo de aluno que predomina na escola pública, sem assistência para assumir uma função, para a qual não têm formação adequada.

1.1.1 Aprendizagem como foco central da escola

Os sistemas de ensino e as escolas encontram-se, atualmente, diante de novas demandas formativas. Libâneo (2004), a exemplo de outros pesquisadores, já enfatizava sobre os processos do pensar e do aprender, insistindo na necessidade do desenvolvimento de habilidades de pensamento, competências cognitivas, além de acentuar o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem. O impacto das novas tecnologias, dos meios informacionais, a diversidade cultural, as práticas sociais da juventude afetam os processos de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2004, p. 115):

As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.

Dentre os desafios para aprender no Ensino Médio, Reis (2014) destaca as responsabilidades atribuídas aos professores. Dentre elas, a de construir currículos interdisciplinares e a de realizar um trabalho articulado com os outros professores. Tais propostas não são acompanhadas por uma reestruturação das condições de trabalho dos docentes e menos ainda de uma política de valorização profissional, o que permitiria um maior investimento na formação desses professores.

Uma questão importante a ser observada diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Considerado em uma escala de zero a dez, sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil. O índice é calculado, assim, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de proficiência nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil.

A tabela a seguir apresenta a variação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Minas Gerais e no Brasil.

**Tabela 1 - Evolução dos resultados do IDEB – Ensino Médio –
Minas Gerais (escolas estaduais) /Brasil**

Ano	MINAS GERAIS		BRASIL	
	Resultado	Meta	Resultado	Meta
2009	3,6	3,6	3,6	3,5
2011	3,7	3,7	3,7	3,7
2013	3,6	4,0	3,7	3,9
2015	3,5	4,4	3,7	4,3

Fonte: INEP (2017). Elaboração própria.

O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb, realizada por amostragem nas redes de ensino, em cada unidade da federação, tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome de Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Na tabela 1 estão as evidências de que, em 2013 e 2015, o IDEB do Ensino Médio, tanto de Minas Gerais como do Brasil, ficou abaixo das metas previstas.

Soares (2007), com base na literatura educacional, afirma que, em uma sociedade específica, os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito da escola. Em sociedades desiguais como a brasileira, o nível esperado de desempenho oscila de forma acentuada conforme o nível socioeconômico, mesmo que ocorra grande variação em torno dessa tendência. Conquanto o sistema escolar, por si só, não seja capaz de mudar essa determinação social, continua sendo relevante e decisivo, pois a ação sobre os fatores escolares pode ser feita a curto prazo, enquanto a mudança das estruturas sociais só ocorre a longo prazo.

Os fatores mais próximos do desempenho do aluno são suas características inatas ou já determinadas por sua história de vida. Além dessas, três outras estruturas concorrem para melhores ou piores desempenhos de alunos: a escola, a família e a sociedade. (SOARES, 2007, p. 141).

Melo (2013) aborda a proposta da reforma educacional no país, considerando que a avaliação desempenha um papel central nessa reforma. Destaca a atual situação da avaliação a partir de meados de 1990, quando houve a universalização do acesso à escola, com a baixa institucionalização do sistema de educação, o que

significa a acentuada indefinição dos objetivos educacionais. Nesse processo, mostram-se evidentes as marcas do tradicional clientelismo, típico do sistema brasileiro e o uso da administração pública para interesses políticos e particulares, associando-se a isso o conservadorismo social significativo do Brasil. Quando o autor cita a baixa institucionalização do sistema e a progressiva indefinição dos objetivos, considerou a situação de isolamento institucional de um número considerável de escolas, observando que existem estados com estruturas bem constituídas na área da Educação Básica. O clientelismo interfere nos processos decisórios por brigas políticas e não raro, a intermediação política do acesso a serviços educacionais. Para Melo (2013), o conservadorismo social

seja pela persistência de crenças de que o acesso à educação deve ser percebido mais como privilégio do que como direito, pelas expectativas muito baixas de realizações educacionais no que diz respeito às possibilidades dos setores sociais de renda e de inscrição mais baixa pela cultura escolar conservadora, que se expressa muito bem nessa situação de baixas expectativas e também por um dualismo institucional que acaba favorecendo a persistência desses traços reforçada por um sistema privado, que acolhe as expectativas de aprendizagem dos setores de renda média da população, reiterando um apartheid social (MELO, 2013, p. 28).

A avaliação educacional em larga escala, como tema e política, vem ganhando destaque. Quando ela é incorporada pela escola, promove um debate sobre responsabilidades do qual podem surgir metas e propostas para a ampliação das oportunidades educacionais.

1.1.2 Ensino Médio: dualidade estrutural e seus impactos

Ao longo de várias décadas, com muitas políticas propostas e legislações instituídas, o Ensino Médio brasileiro, que há muito vem sendo objeto de discussão e críticas, ainda não é uma questão compreendida por muitos, principalmente quanto aos seus objetivos. As dúvidas, resultantes das mudanças e reformas efetivadas, acumulam desde o século anterior sem, no entanto, chegar a um denominador comum. Na história da educação brasileira, é importante refletir sobre a questão do dualismo presente entre Ensino Médio e Educação Profissional. Existe a prática de uma educação para a academia e outra para a fábrica, o que significa um ensino

propedêutico para as elites dirigentes e outro destinado para a formação técnica da mão de obra para o sistema de produção.

Para Ciavatta e Ramos (2011), a dualidade e a fragmentação no Ensino Médio e Educação Profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam. A gênese e a permanência dessa dualidade remontam à estrutura secular da colonização e à implantação do capitalismo. Na opinião das autoras, a universalização da Educação Básica para toda a população que consta na lei ainda não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre educação geral, destinada à preparação geral para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define que o Ensino Médio deve ser organizado de modo a não permitir essa dualidade (ensino propedêutico *versus* ensino profissional), devendo formar os indivíduos tanto para prosseguir nos estudos quanto para se inserirem no mundo do trabalho. Isso está explícito no artigo 35, que define

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

Todavia, o artigo 35 da LDB não se efetivou na íntegra. Na relação entre teoria e prática, esta se evidencia em menor proporção. Kuenzer (2010) aborda a discussão da qualidade social almejada para o Ensino Médio quanto à concepção sobre a defesa para os que vivem do trabalho, usando como parâmetro a dualidade estrutural e seus impactos nessa última etapa da Educação Básica.

A superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade, ou mediante uma nova concepção de competência que impacte nas políticas públicas e programas de

formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho (KUENZER, 2010, p.862-863).

Para a autora, isso significa que as dificuldades para a construção de uma proposta de qualidade para o Ensino Médio integrado têm suas causas na constituição do modo de produção capitalista. Kuenzer (2010) ressalva a necessidade tanto de ampliar a oferta da modalidade integrada, quanto de maior investimento na qualidade da modalidade de educação geral, visando reverter os efeitos considerados perversos da dualidade invertida.

Segundo Oliveira (2008), as dificuldades do Ensino Médio, em certa medida, são apontadas pela literatura como associadas ao investimento do governo federal na educação. Para o pesquisador, são destinados valores impróprios em relação à necessidade da sociedade brasileira, não em virtude da falta de cobrança ou de descaso da sociedade civil organizada, mas, fundamentalmente, em razão do descompromisso dos governantes em efetivarem políticas concretas de investimentos não só na educação, mas em todas as áreas sociais. O autor ressalta que a legislação estabelece o mínimo a ser cumprido, mas, para que ocorra melhora na educação, há necessidade de investimentos além do mínimo.

Nessa perspectiva, segundo Brandão (2011), além do aumento dos recursos financeiros destinados ao Ensino Médio, há que se considerar, discutir e propor novos modelos de organização didática, pedagógica e metodológica para essa etapa, de modo a evitar a dualidade do Ensino Médio propedêutico, curso introdutório que supre a necessidade básica de conhecimento em um assunto (como introdução de disciplinas nas áreas de ciências, educação e outras), mas não proporciona competências profissionais, o que tende a beneficiar jovens das classes mais favorecidas, e o Ensino Médio profissional, destinado aos jovens das classes sociais menos favorecidas. De 1995 a 2002, podemos dizer que o Ensino Médio passou por uma reforma estrutural e curricular, iniciando com o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a separação compulsória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. “Um dos objetivos dessa separação era tornar o ensino profissionalizante de nível médio mais curto, portanto, de mais rápida conclusão” (BRANDÃO, 2011, p. 197). Conforme o artigo 3º do Decreto, a Educação Profissional deveria ser desenvolvida em três níveis:

- I- básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Em 1998, a Resolução do Conselho da Educação Básica nº 3/98 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a proposição de instaurar os princípios norteadores do currículo, o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, considerando o protagonismo dos alunos com a comunidade e a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil. O currículo prioriza habilidades e competências, com ênfase nos conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização. Permanece, porém, a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante.

No primeiro mandato do Governo Lula, o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/97, instituindo novas diretrizes para o Ensino Profissional, com a perspectiva de reintegrar o Ensino Médio e o Ensino Profissional. Houve uma mudança significativa no modo de estabelecimento do currículo, ao permitir novamente a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, definindo, assim, no § 1º do artigo 4º, que esta deve ser articulada ao Ensino Médio de forma “integrada, concomitante, subsequente” (BRASIL, 2004).

A articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Segundo Souza (2016), concretizar uma proposta curricular integradora vai além do mero estabelecimento legal de dispositivos que determinem seu exercício. Como caminho viável, a emancipação do jovem e a maior contextualização da sua aprendizagem exigem trabalho, consciência, esforço e criação de uma cultura de prática pedagógica que una tecnologia, cultura, trabalho e novos espaços e recursos, permitindo aos professores, alunos, demais profissionais da escola e comunidade escolar um caminho em comum para a construção, o exercício e o acompanhamento de novas metodologias de ensino, processos de aprendizagem e meios avaliativos.

O Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, previa ações articuladas e compromisso entre os entes federados, para formular e implantar políticas com a finalidade de elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro com a perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. O Pacto propôs, inicialmente, duas ações estratégicas: o redesenho curricular através do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a formação continuada de professores e coordenadores que atuam no Ensino Médio.

O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído através da Portaria nº 971/2009 para “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009). Foi uma estratégia do governo federal para induzir, fortalecer e apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nessa etapa de ensino, por meio da oferta de atividades curriculares diversificadas e da ampliação da jornada escolar. Conforme o artigo 2º da Portaria nº 971/2009, o Programa Ensino Médio Inovador tem o objetivo de:

Apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009).

O PROEMI foi elaborado de forma integrada com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que promove apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos. Com as reformas efetivadas, frente às novas exigências da sociedade, nova alteração foi instituída na LDBEN/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), através da lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. O inciso I do artigo 4º da LDB passa a definir:

- I- educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
- a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
 - [...]
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (BRASIL, 2013).

Tabela 2 - Alunos matriculados no Brasil no 9º ano e 1º ano do Ensino Médio de 2010 a 2017

Período	Alunos matriculados 9º Ensino Fundamental	Alunos matriculados 1º ano do Ensino Médio
2010	2.396.222	2.982.549
2011	2.356.955	2.918.223
2012	2.344.438	2.884.635
2013	2.348.968	2.840.172
2014	2.655.920	3.222.722
2015	2.107.775	2.687.313
2016	2.096.376	2.522.249
2017	1.943.048	2.439.262

Fonte: Censo Escolar /INEP 2017- Elaboração própria.

Observando dados dos censos de 2010 a 2017, é perceptível a regressão nos números de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, especificamente nas escolas públicas do Brasil. Embora o número de matriculados no 1º ano do Ensino Médio tenha aumentado em relação ao número de alunos matriculados no 9º ano nos respectivos períodos, a regressão em ambos vai se evidenciando no decorrer dos anos, com exceção de 2014, quando houve diferença significativa em ambas as modalidades. Situação idêntica poderá ser observada nas páginas seguintes quando

serão apresentadas as matrículas do Ensino Médio em geral, principalmente nos últimos dois anos (2015/2016). Tal cenário reforça o desafio quanto ao cumprimento da meta três do PNE em vigor, que propõe a universalização do Ensino Médio com a possibilidade de 85% dos alunos matriculados, conforme dados do IBGE/Enad, em que a média atual é de 62,7% e a meta até 2024 é de 85% (conforme dados apresentados nas páginas 31-32)

Conforme o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2016), o objetivo do Ensino Médio Inovador é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro e disseminando a cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. O programa busca promover a formação integral dos estudantes aprimorando a relação teoria e prática, por meio do uso de novas tecnologias, propondo ações nas diversas áreas do conhecimento e desenvolvendo atividades nos seguintes campos de integração curriculares:

- I – Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II – Iniciação Científica e Pesquisa;
- III – Mundo do trabalho;
- IV – Línguas adicionais/ Estrangeiras;
- V – Cultura Corporal;
- VI – Produção e Fruição das Artes;
- VII – Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII – Protagonismo Juvenil.

Dessa forma, de acordo com Souza (2016), os Estados foram incentivados para, através da pactuação junto ao governo federal, construir uma nova organização curricular, por meio de atividades integradoras que pressuponham o ordenamento das disciplinas, com base nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para a autora,

aos estados, seus sistemas de ensino e às escolas diante das novas demandas foi atribuído o importante papel de reflexão coletiva frente às necessidades de adequação ao processo de universalização do ensino médio, intensas mudanças curriculares instituídas, históricas contradições e dilemas vigentes e necessidade de revisão das práticas adotadas, na busca das respostas mais eficazes às

exigências para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (SOUZA, 2016, p. 35).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, interferiu no contexto político educacional por definir metas importantes quanto à universalização do ensino; estratégias para seu alcance; níveis de desempenho dos alunos; redução da evasão e repetência; exigência de formação superior para os professores e padrões de infraestrutura básica compatível com o desenvolvimento desse nível de ensino. É um plano que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Visa à qualidade das ações educacionais a serem desenvolvidas em regime de colaboração pelos entes federados e demais atores envolvidos. Para o Ensino Médio, a proposta é

[...] universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Na meta 7 (sete) propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014).

Observa-se que, apesar da proposta da legislação, os resultados não correspondem às metas. Tanto o atendimento quanto a qualidade do Ensino Médio, mesmo após a implementação dos programas propostos, não tiveram o impacto esperado. Conforme dados do Observatório do PNE (2017), das 20 metas propostas, nenhuma foi alcançada na proporção almejada. Na meta três, da previsão de 85% da taxa líquida de matrículas até 2024, só se chegou a 62,7%. Na meta sete, só o IDEB dos anos iniciais foi alcançado, não nos esquecendo de que se trata de um resultado parcial considerando que o Plano é previsto até 2024.

Dourado (2011) destaca a cobertura insuficiente do Ensino Médio evidenciada pelas baixas taxas de matrícula, pela dicotomia com a Educação Profissional, o que se reflete nos graves problemas e desafios para a democratização do acesso e permanência com qualidade nessa etapa da Educação Básica, institucionalizada como direito de todos. Segundo o autor, “no novo PNE é preciso assegurar mais correspondência entre as políticas, o financiamento e a gestão na educação nacional” (DOURADO, 2011, p. 8).

A tabela a seguir traz o número de matrículas no Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais.

Tabela 3 - Número de matrículas no Brasil e em MG - 2010-2016

ANO	BRASIL	MINAS GERAIS
2010	8.574.225	869.573
2011	8.589.261	890.662
2012	8.617.078	874.592
2013	8.622.791	869.181
2014	8.628.714	848.001
2015	8.076.150	787.359
2016	8.133.040	835.089

Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Elaboração própria.

Assim, o atendimento escolar para toda a população na faixa etária para o Ensino Médio, em 2015, encontra-se 22,3% abaixo da meta, o que corresponde a 1.800.981 alunos. Mesmo que a meta preveja a taxa líquida de 85% de matrículas até 2024, a diferença parece significativa, se associada às constatações posteriores. Constatam-se, pela tabela, oscilações com variações significativas, principalmente de 2014 para 2015 e 2016. Conforme dados do INEP (2016), o número de escolas de Educação Básica no Brasil, em 2010, era de 194.939, tendo, em 2016, passado para 183.376, portanto, 11.563 escolas a menos. O mesmo ocorreu em Minas Gerais. Em 2010, de 17.514 escolas passaram para 16.176 em 2016, o que significa a diferença de 1.338 escolas, evidenciando uma contradição quanto à meta proposta e a sua não efetividade. Ainda existem muitos jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola. A mesma situação em relação à oferta pode ser analisada quanto às taxas de rendimento.

Tabela 4- Taxas de rendimento Ensino Médio no Brasil de 2010-2016

Ano Pesquisa	Índice reprovação (%)	Índice Evasão (%)	Índice Aprovação (%)
2010	12,6	10,3	77,1
2011	13,2	9,6	77,2
2012	12,3	9,2	78,5
2013	11,9	8,1	80,0
2014	12,2	7,6	80,2
2015	11,6	6,8	81,6
2016	12,0	6,6	81,5

Fonte: Censo Escolar /INEP (2016). Elaboração própria.

Constata-se, pelos dados da tabela 4, que houve uma redução significativa nos índices de evasão, tendo havido uma melhora gradativa nos índices de aprovação. Os índices de reprovação oscilam com variações de 0,4% a 0,6% a cada ano, permanecendo altos. A repetência contribui para o aumento dos índices de distorção idade- série, havendo tendência de aumento dos índices de evasão. No entanto, é perceptível que o índice de aprovação no Ensino Médio no Brasil, de 2010 a 2016, reduziu a evasão, o que significa que um maior número de alunos permaneceu na escola.

Conforme dados e estudos de autores, tais como Menezes (2001), Peregrino (2006), Kuenzer (2010), Brandão (2011), Krawczyk (2011), Schwartzman (2013), Oliveira (2016), a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, uma vez que existe uma grande porcentagem de jovens fora da escola. O número de matrículas ainda não corresponde às metas propostas, além dos altos índices de evasão e reprovação. Ainda existem os desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura, gestão escolar, investimentos públicos realizados, dentre outros. De acordo com Krawczyk (2011, p. 766):

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim, um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias. Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento.

Nessa perspectiva, uma questão importante nos últimos três anos tem sido a proposta de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² que se apresenta como documento orientador das propostas curriculares dos sistemas de ensino, determinando os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos por cada

² Em 20 de dezembro de 2017, o governo homologou a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo previsto para o primeiro trimestre de 2018 a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, documento que não foi homologado até o final de elaboração deste texto.

estudante brasileiro. A Base foi formulada a partir de amplo debate envolvendo educadores, acadêmicos e vários segmentos da sociedade brasileira, em uma trajetória reflexiva para chegar ao que se deseja: a melhoria na qualidade da educação dos alunos, na constituição de uma identidade nacional.

Conforme Micarello (2016), três grandes grupos se manifestaram na elaboração da BNCC: os atores diretamente ligados à Educação Básica, os atores do espaço acadêmico e os atores do segmento privado empresarial. Isso nos leva a inferir que possam ter surgido posições conflitantes, divergências e tensões. Micarello (2016) afirma que o processo da construção da BNCC foi indutor de reflexões sobre as relações entre o conhecimento que se produz nas diferentes áreas e sua transposição para as práticas escolares, o que confronta posicionamentos sobre o tema na busca de entendimentos que levassem à “definição do que é básico à Educação Básica” (MICARELLO, 2016, p. 70). A BNCC, sendo proposta de base para os currículos, irá repercutir diretamente nas demais políticas de Educação Básica, como elemento central a partir do qual se definirão as políticas nacionais: de formação de professores, de infraestrutura das escolas, de tecnologias educacionais e materiais didáticos e avaliação da Educação Básica. Da Base derivarão políticas importantes que, em conjunto, terão impactos na Educação Básica, em seus processos de gestão nos seus diferentes níveis e etapas.

A BNCC, de acordo com Micarello (2016), é um instrumento para a efetivação do princípio de igualdade de conhecimento, com a finalidade de mudar o cenário de desigualdade da educação brasileira. A autora destaca, ainda, que a igualdade de conhecimentos não pode ser vista como uniformidade, pois não se caracteriza como currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos. A efetivação da BNCC dependerá do modo como for conduzida a implementação do documento.

Mello (2014, p.1) assevera que “currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade”. Conforme o contexto histórico da educação no Brasil, percebemos a dificuldade quanto à necessidade de definir o que é prioritário para a efetivação da aprendizagem, principalmente no Ensino Médio frente à dualidade Ensino Médio profissionalizante X Ensino Médio propedêutico. Schwartzman (2013) afirma:

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 curse o superior (SCHWARTZMAN, 2013, p. 1).

Segundo Mello (2014), na história recente das políticas de gestão pedagógica brasileira quanto ao currículo, há pouca coordenação e fragilidade de liderança política. Alguns fatores evidenciam a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, com a necessidade de observar as especificidades regionais e locais. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) assim se manifesta:

A BNCC tem como finalidade orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). No PNE a BNCC é definida como uma estratégia para cumprir suas metas. (CONSED s/d).

A implementação da BNCC já estava prevista na Constituição Federal de 1988. Conforme o art. 9º da LDB/96, a União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996).

Pereira e Lopes (2016) lembram 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. Nesse contexto, há crédito nas possibilidades da BNCC, qual seja contribuir para garantir a efetividade de uma educação de qualidade com equidade, superando as desigualdades.

De acordo com Soares (2017), a Base define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica. É um compromisso do estado brasileiro para favorecer essas aprendizagens de todos os alunos. A BNCC não é currículo, ela é o rumo onde se pretende chegar. Os currículos são os caminhos. A construção de currículos adequados a cada sistema

deve garantir a equidade e o compromisso com uma sociedade justa, democrática e inclusiva; compromisso com a formação integral, o desenvolvimento humano global nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, independente da duração da jornada escolar. Para Soares (2017), as competências gerais da Base estão ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais devem nortear as políticas educativas e as ações pedagógicas (informação verbal)³.

Embora a Base Nacional Comum Curricular seja uma exigência imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para o sistema educacional brasileiro deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação. Conforme Castro (2017), a BNCC do Ensino Médio, que definirá o que todos os alunos de escolas públicas e particulares do país devem aprender nessa etapa, encontra-se em processo de elaboração. O documento não terá separação de habilidades por disciplinas, mas em áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. As escolas é que definirão como vão trabalhar em cada disciplina. Será seguida a mesma estrutura do Ensino Fundamental em competências e habilidades, porque a base das duas etapas deve ser uma só e estar conceitualmente bem alinhada (informação verbal)⁴. Embora o Ensino Médio faça parte da Educação Básica de forma institucionalizada, na atual versão da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, essa etapa da educação não foi incluída. Da elaboração do documento até o momento atual existem controvérsias e considerações que merecem análise.

Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), a terceira versão da Base desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou os setores do empresariado para atender aos interesses financeiros; a atual versão da Base está dissociada das demandas formativas e realidades locais; apresentou caráter impositivo e simulação

³Declaração de Rossielli da S. Soares, então Secretário de Educação Básica do Ministério de Educação (MEC), na 4ª Audiência Pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em São Paulo, em agosto de 2017. Atualmente Ministro da Educação.

⁴Maria Helena Guimarães Castro, Secretária Executiva do Ministério da Educação (MEC), na 4ª Audiência Pública da Base Nacional Comum (BNCC), em São Paulo, em agosto de 2017.

de diálogo com a nação nas audiências. A Associação também denuncia o descaso na construção do Sistema Nacional articulado de Educação proposto pelo PNE.

Como a ANFOPE, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR) também se manifesta contrariamente à terceira versão da Base sob a alegação que esta não espelha a realidade política e social do Brasil, apresentando um texto que fragmenta o currículo, o que repercutirá de forma negativa na formação de professores e nos cursos de Licenciatura; ausência de diálogo com a comunidade escolar; desconsideração às críticas realizadas na versão anterior, retrocedendo em vários aspectos; exclusão do Ensino Médio no texto e na discussão das audiências públicas, sobretudo depois da aprovação da reforma.

A professora Martins, líder do grupo de pesquisa Memória, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Campinas (UNICAMP), vê a Base como um projeto legítimo cujas discussões se estenderam em um momento de profundo conflito social, com acirramento das divergências entre os diferentes grupos participantes. Contraditoriamente à afirmação anterior, a professora ressalta a percepção da presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, como produtores de softwares e materiais educativos. Os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Com essa estratégia, ocorreu a saída de alguns movimentos do processo, por perceberem que não poderiam fazer a defesa da escola pública. Martins (2017) define a Base como documento conservador, como também corrobora com a opinião do colega professor Luiz Carlos Freitas, quando, em 2015, alertou que essa política serviria somente como catalizador de interesses com grande expressão política. Para a docente, ao vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, o documento coloca em segundo plano a expressividade do processo de escolarização.

Amorim (2017), também da FE- UNICAMP entende que a terceira versão da BNCC expressa os interesses mercadológicos que podem ser constatados em diversos aspectos e ainda acrescenta que o objetivo parece ser gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional. O professor destaca a ausência do Ensino Médio na BNCC. Embora não se saiba exatamente o que será feito com esse nível de ensino, há uma clara movimentação no sentido de vincular formação profissional à participação da iniciativa privada. Conforme Priscila Cruz,

O ideal seria apresentar toda a base, é claro. Mas a realidade de se ter uma reforma de ensino médio concomitante existe. A escolha de ter segurado a base curricular do ensino médio foi correta, senão iam acabar segurando o currículo inteiro. Mas essa reflexão entre ensino fundamental e médio foi levada em conta. Outro ponto: é fundamental que haja revisões periódicas desse documento. Daqui quatro ou cinco anos, uma nova revisão deverá ser feita, até para ver como funciona na prática. (CRUZ, 2017, p.13)⁵.

Ramal (2017) destaca uma contradição: a reforma do Ensino Médio depende da Base Nacional Comum Curricular. Ela definirá os temas essenciais de cada área e as competências a desenvolver. No entanto, essa base ainda é disciplinar, enquanto a reforma do Ensino Médio prevê a interdisciplinaridade. A reforma fala de ensino técnico e profissional cujos conteúdos ainda não são considerados na BNCC de forma integrada com o currículo básico.

Considerando o material disponível até o momento quanto ao tema, numa observação atenta às diversas opiniões expostas, os debates envolvendo os diferentes atores que poderiam ser enriquecedores tomaram caminhos divergentes, deixando explícitos os interesses contraditórios numa disputa entre público e privado. A versão final da BNCC não aparenta a real evidência de um dos objetivos do documento que seria a efetivação do princípio de igualdade do conhecimento, para diminuir as desigualdades com garantia de qualidade na educação.

Segundo Macedo (2017), o próprio jogo político que levou a uma BNCC, em que uma listagem de objetivos é entendida como necessária para que direitos de aprendizagem e ensino se concretizem, já infere uma série de exclusões, mesmo que não sejam admitidas explicitamente.

Anterior à Base, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017, como conversão da Medida Provisória 746/2016. Antes mesmo de ser sancionada, a lei foi motivo de críticas, por se tratar de uma medida imposta sem amplo debate com a sociedade. Várias de suas proposições são incoerentes com a realidade política e socioeconômica do momento. Para a efetividade da reforma, serão necessários mais investimentos na educação.

A atual reforma, para Schwartzman (2016), defende a ampliação e o acesso ao Ensino Médio. Conforme o autor, a educação técnica não pode ser tratada da mesma forma que o currículo propedêutico. É proposta a relação da formação

⁵ Priscila Cruz: Fundadora e presidente-executiva do movimento Todos pela Educação.

comum com os itinerários formativos e a formação técnica. A reforma efetivou mudanças históricas na LDB/96 em seus artigos 24 (carga horária); art. 26, 35, 36 (currículos com a proposição dos itinerários formativos, com incentivo na formação técnica e profissional); art. 44 (processo seletivo); art. 61 (ênfase aos profissionais com notório saber); art. 62 (formação de docentes, Ensino Médio em Tempo Integral/Transferência de recursos e prestação de contas). Essa lei determina 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.

Em seu artigo 4º, a Lei nº 13.415/2017 altera o art.36 da LDB (1996):

Art. 4 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).

A oferta dos itinerários depende do que cada escola terá condições de oferecer. No caso dos municípios que possuem apenas uma escola, infere-se que nem sempre o aluno terá condições de exercer seu direito de escolha. Nesse caso, no lugar da equidade, evidenciar-se-á um aumento das desigualdades educacionais.

Para Moraes (2017), reformular o Ensino Médio é uma tarefa urgente e necessária, mas a sua efetivação, sem o diálogo com a sociedade, como se deu no país, 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.

Desde 2013, Schwartzman já destacava em seus estudos que a melhoria da qualidade e a inclusão dos jovens no Ensino Médio constituem um projeto de longo

prazo, que, entre outras estratégias, necessita de recrutamento, capacitação e remuneração dos professores, construção e melhoria das instalações físicas disponíveis, fortalecimento da capacidade de gestão dos diretores das escolas. As observações do autor há quatro anos são a realidade do momento. Considerando a política atual e os poucos recursos previstos para a educação, não há perspectivas para o desenvolvimento da maioria dessas estratégias.

Percebe-se que a situação analisada não é um fato novo. São situações que, com maior ou menor intensidade, vêm ocorrendo há décadas. Em que pese o fato de ter havido várias reformas, muitos programas propostos, poucos resultados positivos foram visíveis. Conforme Lelis e Mesquita (2015), o Ensino Médio caminha em busca de expansão e da sua consolidação como ferramenta estratégica na formação da juventude e na construção de um modelo de sociedade igualitário e justo. Porém, na realidade, o número de matriculados aumenta lentamente, ou seja, a expansão ainda não pode ser considerada consolidada.

Tendo como referência as pesquisas efetuadas até o momento, dentre os nós do Ensino Médio, destacam-se o pouco investimento em educação, a falta de identidade expressa na dualidade Ensino Médio profissionalizante *versus* Ensino Médio propedêutico, a aprendizagem descontextualizada (modelos arcaicos adotados em sala de aula), o ensino desvinculado dos interesses dos discentes, a falta de valorização profissional, a presença de profissionais desqualificados. Embora tenha havido a institucionalização para universalizar a Educação Básica com qualidade e equidade, isso ainda não foi efetivado até o momento. Assim, a própria BNCC, na perspectiva da relação com as diretrizes e orientação para os currículos, foi aprovada sem incluir o Ensino Médio.

Ao analisarmos as discussões sobre o Ensino Médio brasileiro e as reformas instituídas ao longo do tempo, percebemos que estas vêm ocorrendo conforme as transformações econômicas e sociais do país. As mudanças se intensificaram, a partir do século XX, com as necessidades impostas pelo cenário atual. A realidade vigente é o resultado do conjunto de contradições e problemas sem a devida solução, acumulados no decorrer das décadas.

Como vimos nas disputas de grupos de interesses, o capitalismo determinou e ainda determina os objetivos e os princípios do nosso sistema educacional, fator evidente na elaboração da BNCC, como também na reforma do Ensino Médio. A atual reforma do Ensino Médio nos parâmetros nos quais foi apresentada

desconsidera todos os processos de construção coletiva e democrática, pois foi desprovida de uma ampla discussão com a sociedade brasileira; contradiz o Plano Nacional de Educação como o que foi construído na última Conferência Nacional de Educação quanto à valorização do magistério no país. O que se infere da atual reforma é a ênfase dos interesses financeiros do setor privado fazendo com que a educação seja tratada como mercadoria.

A seguir será apresentada a realidade do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, incluindo, de forma breve, a sequência de programas e projetos propostos e desenvolvidos e sua repercussão desde a década de 1990 até os dias atuais.

1.2 Ensino Médio em Minas Gerais

A política atual de educação no estado de Minas Gerais, conquanto não seja a mesma, mantém alguns elementos das políticas anteriores, resultado da permanência de um mesmo partido no poder por várias gestões. Quando houve alternância, os acordos firmados com o Banco Mundial na década de 1990 asseguraram a continuidade dessas políticas com base nos contratos pactuados. Nas gestões Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998), sob o lema “Minas aponta o Caminho”; instituíram-se mudanças voltadas para a desconcentração administrativa, atribuindo maior autonomia às escolas, para o processo de formação de professores e fluxo escolar. Dentre as medidas dos dois governos que tiveram continuidade, destacam-se: organização do ciclo básico; programa de avaliação da escola pública; mudanças nas formas de escolha dos diretores; descentralização administrativa e pedagógica das escolas, embora esta não possa ser considerada como efetiva; direção escolar em destaque com foco na gestão democrática; fortalecimento dos colegiados.

Segundo Oliveira (2000), Minas Gerais é considerado o estado pioneiro na implantação de paradigmas para a educação. A partir da viabilização da autonomia financeira, o sistema de pessoal foi descentralizado, ficando sob a responsabilidade das escolas, uma vez que as atividades administrativas burocráticas desempenhadas pela SEE-MG já não se faziam mais necessárias. Para Oliveira (2000), o que a SEE-MG chamou de autonomia administrativa consistiu na descentralização de alguns procedimentos burocráticos. A autonomia administrativa

permitiria, também, que a escola decidisse sobre a conservação e a melhoria de suas instalações.

Oliveira (2000) comenta que a importância atribuída à autonomia, entendida como descentralização administrativa e financeira na gestão da educação, caracteriza-se pela tentativa de tornar o sistema de ensino menos oneroso. Conforme Oliveira:

A crise do estado assistencialista e provedor impõe a necessidade de reformas administrativas, como forma de atribuir condições e possibilidades de crescimento econômico com equidade social. Assim, as reformas administrativas propostas apresentam como tendência geral à descentralização e desconcentração dos poderes de decisão e à restauração da capacidade de coordenação e planejamento (OLIVEIRA, 1997, p. 87).

No período de 1991 a 1994, o destaque foi a implantação do Programa de Qualidade Total em Educação, com a efetivação de novas parcerias entre estado/município e empresas privadas. Posteriormente, a partir de 1995, a proposta de Azeredo para a melhoria do Ensino Médio em Minas Gerais foi a concentração da formação propedêutica nas escolas estaduais e parcerias com os setores produtivos e de serviços para oferecer o curso técnico. Os programas e os projetos realizados por esses dois governos obtiveram recursos dos organismos internacionais para equalização das medidas propostas.

Na gestão (1999-2002), foi implementado o Projeto “Escola Sagarana-Educação para a vida com dignidade e esperança”, com inferência à busca pela identidade regional, tendo teoria e filosofia de cunho humanista. Dentre as metas desse programa, constava a garantia de matrícula no Ensino Médio, até 2003, de, pelo menos, 80% dos egressos do Ensino Fundamental. A demanda pelo Ensino Médio aumentou nesse período, sendo necessárias medidas como: aumento de turmas nas escolas de Ensino Médio, implantação do Ensino Médio nas escolas que só ofereciam Ensino Fundamental, conforme a existência de espaço físico.

O Programa Choque de Gestão implementado em Minas Gerais, pelo governo Aécio Neves, a partir de 2003, seguiu experiências do Reino Unido e Estados Unidos. Com predomínio do gerencialismo, foram adotadas práticas de empresas privadas para que o setor público se tornasse mais eficiente. Conforme Vilhena *et al.* (2006), definido como um conjunto integrado de políticas de gestão

pública orientado para o desenvolvimento, o Choque de Gestão teve as suas diretrizes formuladas no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI). O Choque de Gestão surgiu com o objetivo de modernizar a gestão a partir de uma administração voltada para resultados.

As medidas emergenciais fizeram parte da chamada primeira Geração do Choque de Gestão, que se estendeu de 2003 a 2006. Segundo Vilhena e Marini (2010), a primeira geração do Choque de Gestão teve uma abordagem dual: medidas emergenciais de ajuste à realidade, tendo como objetivos corrigir a situação econômico-financeira do estado, reconstruir a máquina administrativa, promover o equilíbrio fiscal e recuperar a capacidade de investimentos e instaurar medidas estruturantes.

A partir de 2007, a segunda geração do Choque de Gestão foi efetivada, promovendo a conexão entre os gastos públicos e os resultados esperados. Vilhena e Guimarães (2010) destacam, como objetivo da segunda geração, “gastar menos com o governo, para gastar mais com as pessoas”. Para Vilhena:

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).

A autora defende a mobilização da sociedade para a efetivação do projeto, apresentando como desafio o compromisso de todos.

De acordo com Vilhena (2006), nesse contexto, os resultados e os dados obtidos nas avaliações em larga escala são base para tomada de decisões nas redes escolares, pois têm caráter diagnóstico, fornecendo informações como respaldo para definir intervenções e criar políticas que possam ir ao encontro da qualidade educacional.

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 Educação (SIMAVE).

O Simave é um programa que visa diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a (re) formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. (SEE, 2012)

Conforme dados da SEE (2012), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) foi criado em 2000 e tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Inicialmente, como fora anteriormente mencionado, o sistema contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, mas, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem-PAAE (2005) e o Programa de Avaliação da Alfabetização-PROALFA (2006), tornando o diagnóstico produzido pelo SIMAVE mais completo. A partir de 2015, o Sistema, além de se constituir como um instrumento de avaliação visa contribuir para a redução das desigualdades educacionais, com enfoque na equidade e ênfase pedagógica.

No ambiente virtual do SIMAVE, são disponibilizados os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Além do desempenho do Estado e por superintendência, é possível consultar o desempenho de cada escola. Com os resultados em mãos, as escolas podem avaliar se há necessidade de promover acertos e mudanças de estratégias no Projeto Político Pedagógico (SEE, 2014). Os resultados e os dados obtidos nas avaliações em larga escala são base para tomada de decisões nas redes escolares, pois têm caráter diagnóstico, fornecendo informações com respaldo para definir intervenções e criar políticas que possam ir ao encontro da qualidade educacional. É, assim, um instrumento de avaliação, reflexão e ação, contribuindo para o aperfeiçoamento da Educação Básica.

De acordo com o portal da SEE, a Secretária de Educação afirma que Minas foi o primeiro estado a criar instrumentos próprios de avaliação, cultura que é essencial para o desenvolvimento educacional. Para a então secretária:

Da primeira escola ao ensino superior, a avaliação é instrumento insubstituível para o enfrentamento dos desafios

postos à educação. Em Minas Gerais, adotamos instrumentos de avaliação que nos permitiram construir estratégias de aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas, sempre de forma compartilhada, envolvendo professores, diretores, inspetores, pais e responsáveis. Tal procedimento é fundamental, pois o ensino deve estar sob constante reflexão, em vista de uma desejada interação com as mudanças e transformações da sociedade. (SEE, 2014).

Os resultados do PROEB ilustram a opinião da Secretária. Conforme a avaliação aplicada, é possível aferir o resultado por escola, o que contribui muito para a intervenção pedagógica. A seguir resultados das avaliações do PROEB de Língua Portuguesa e Matemática, considerando o resultado geral de todas as escolas estaduais do estado de Minas Gerais:

Tabela 5 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática em Minas Gerais de 2011 a 2016 no 3º ano do Ensino Médio

Edição	Proficiência	Baixo Desempenho	Intermediário	Recomendável	Avançado
	LP/MAT	LP/MAT	LP/MAT	LP/MAT	LP/MAT
2011	271,4/ 284,8	32,3%/ 42,1%	38,0%/47,5%	25,5%/6,7%	4,2%/ 3,7%
2012	273, / 285,3	29,6%/ 41,5%	39,7%/47,6%	26,9%/7,1%	3,8%/ 3,8%
2013	280, / 283,6	24,6%/ 42,9%	39,0%/46,5%	31,1%/6,8%	5,3%/ 3,8%
2014	281, / 283,4	25,1%/ 44,3%	37,6%/44,4%	30,6%/6,9%	6,7%/ 4,4%
2015	274,0/ 272,0	31,1%/ 54,6%	36,6%/37,4%	27,2%/4,8%	5,1%/ 3,1%
2016	270,7/ 269,5	32,6%/ 57,1%	38,2%/35,7%	25,3%/4,4%	3,9%/ 2,8%

Fonte: SIMAVE/PROEB/2016 – Elaboração própria.

A proficiência em Matemática, com exceção de 2015 e 2016, foi maior que de Língua Portuguesa. No entanto, o baixo desempenho, que já era significativo em Matemática, em 2011 e 2012, aumentou consideravelmente a partir de 2013, enquanto o desempenho intermediário vem diminuindo desde 2012. A média do desempenho recomendável, que já estava bem abaixo de Língua Portuguesa, vem diminuindo desde 2013. O mesmo vem ocorrendo com o nível avançado.

A tabela 6 apresenta as taxas de rendimento do Ensino Médio de 2010 a 2016 em Minas Gerais.

Tabela 6 - Taxas de rendimentos Ensino Médio em Minas Gerais de 2010 a 2016

Ano	Índice de Reprovação %	Índice de Abandono %	Índice de Aprovação %
2010	13,5	8,8	77,8
2011	12,9	9,0	78,1
2012	12,6	8,9	78,4
2013	10,0	8,3	81,8
2014	11,4	7,5	81,1
2015	12,4	6,5	81,1
2016	12,9	6,2	80,9

Fonte: Censo Escolar/ INEP 2016 – Elaboração própria.

Podemos observar, na tabela 6, que, comparados às taxas do Ensino Médio no Brasil (tabela 3), os índices de aprovação mantiveram-se acima do Estado, com variações entre 0,1 a 0,9, com exceção dos anos de 2010, 2011 e 2013, quando os índices do Estado ficaram acima com 0,7 (2010), 0,9 (2011) e 1,8 (2013). O mesmo ocorreu com as taxas de abandono e reprovação com poucos décimos de diferença, sendo a diferença maior registrada em 2010, quando o Estado ficou com a diferença de 1,5% a mais no índice de abandono. No estado de Minas Gerais observa-se a mesma situação constatada na tabela 4 (p.32), quanto às taxas de rendimentos do Ensino Médio de 2010 a 2016: o índice de aprovação cresceu, diminuindo o índice de evasão (abandono), o que sinaliza a permanência de maior número de alunos na escola. Melo e Duarte (2011, p. 247) constataam que:

[...] as políticas educativas implantadas em Minas Gerais abriram o leque de reformas educacionais implantadas no Brasil e estão em consonância com os projetos propostos pelo governo federal, acompanhando os programas e projetos implementados na gestão de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, no governo Lula, mesmo que em relação a este último se posicionasse como oposição. No entanto, verificou-se que as principais políticas nacionais direcionadas ao ensino médio não só tiveram e continuam tendo eco também no estado de Minas Gerais, como muitas vezes se anteciparam, o que confirma a aderência das políticas adotadas com o projeto reformador da educação no país, a partir de 1990. (MELO; DUARTE, 2011, p. 247).

Tendo em vista os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações de larga escala, realizadas em 2012, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou o projeto Reinventando o Ensino Médio (REM). Conforme Caderno de Orientações da SEE, o projeto tinha, como objetivo geral,

Através da reformulação curricular da rede pública de Minas Gerais, criar um ciclo de estudos com identidade própria, que propiciasse simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa do ensino. (MINAS GERAIS, 2013, p. 11).

A Resolução nº 2.030/2012 instituiu, a partir de 2012, a organização curricular do projeto Reinventando o Ensino Médio na rede estadual de ensino, oferecendo três áreas de empregabilidade: I – Comunicação Aplicada; II – Tecnologia de Informação e III – Turismo. Inicialmente, o Projeto foi proposto em onze escolas de Ensino Médio na região norte de Belo Horizonte, ampliando, em 2013, para mais 122 escolas entre as 47 Superintendências Regionais de Ensino distribuídas pelo estado. Em 2014, conforme Resolução nº 2.486/2013 estendeu-se a todas as escolas estaduais. Durante o período de expansão do Projeto e mesmo depois de sua vigência, o estado desenvolveu a Educação Profissional de forma simultânea ao Ensino Médio, através dos programas PRONATEC e Programa de Educação Profissional (PEP). Souza (2016) ressalta que a proposta desenvolvida pelo Reinventando o Ensino Médio não tinha cunho profissionalizante, mas visava à aproximação dos jovens com o mercado de trabalho, por meio do desenvolvimento dos eixos de empregabilidade.

Para Melo *et al.* (2016), tal projeto, concebido como desdobramento do programa federal denominado Ensino Médio Inovador, possuía como objetivo central o combate à evasão escolar pela via da reformulação curricular. Em 2015, a Secretaria de Estado de Educação suspendeu o programa Reinventando o Ensino Médio com a justificativa de reavaliá-lo. O antigo programa previa a duração do Ensino Médio de 3000 (três mil) horas. De acordo com a atual Secretária de Educação, prevalecerá o antigo quadro curricular, contemplando apenas as disciplinas obrigatórias sob a alegação de que o REM trabalhava áreas de empregabilidade, mas as disciplinas eram ministradas por professores que tinham formação nas áreas curriculares obrigatórias. Segundo a Secretária, “a ideia é dialogar com pessoas envolvidas na área educacional para construir uma nova proposta de ensino médio que atenda às necessidades dos jovens e seja compatível com a região e as exigências do mercado de trabalho” (ESTADO DE MINAS, 2015).

Os desafios apresentados no Ensino Médio em Minas Gerais não diferem da realidade constatada no Brasil. Uma das últimas estratégias foi instituída na grade

curricular do Ensino Médio, através da Resolução nº 2.842/2016, com o acréscimo da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” (DIM), com o objetivo de dinamizar o turno noturno, das escolas estaduais. A proposta foi implementada pelo governo de Minas Gerais no Ensino Médio noturno e na Educação de Jovens e Adultos. Dentre as mudanças efetivadas, há as alterações dos horários de entrada e saída, 19h e 22h15min respectivamente, ficando a definição final desses horários a critério de cada escola. O Ensino Médio noturno tem 200 horas de aulas não presenciais (monitoradas) que são reservadas para o trabalho de conteúdos interdisciplinares, que poderão ser realizados de forma extraclasse.

A nova disciplina DIM, proposta para interagir com as quatro áreas de conhecimento: Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Humanas, é ministrada pelos próprios professores das quatro áreas. Com a nova estrutura de quatro horários por dia, um horário semanal é reservado à nova disciplina, que é ministrada por três professores ao mesmo tempo. Eles têm, em um primeiro momento, a função de mobilizadores para a escolha de um projeto que interaja com todas as demais disciplinas, sendo, portanto, um trabalho interdisciplinar (SEE, 2016).

Conforme a SEE/MG (2016), essas mudanças contemplam uma exigência da Constituição Federal (1988), que determina atenção às especificidades do aluno que estuda à noite. O perfil de quem escolhe o turno noturno é em grande parte, de alunos que trabalham, têm responsabilidades diferenciadas, muitos são pais ou mães. A proposta, segundo a SEE (2016), era a criação de um novo conteúdo disciplinar aplicado, associado ao universo do trabalho e aos assuntos do cotidiano. Uma forma criativa para atender às necessidades curriculares e pedagógicas para esse público específico. A DIM é uma estratégia para fazer com que as atividades sejam mais atrativas e prazerosas, para atrair e manter os alunos na escola, mas que dependerá muito da metodologia utilizada e da atuação dos professores. A Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Augusta Mendonça, destaca:

As atividades desenvolvidas nos Conteúdos Disciplinares Aplicados e Monitorados, Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho, deverão integrar-se às disciplinas, com o objetivo de assegurar o trabalho coletivo, a transversalidade dos conhecimentos construídos pelo estudante na Escola, articulados com suas vivências fora do espaço escolar (SEE, 2016).

O êxito da proposta vai depender do perfil dos alunos e professores, da mobilização da equipe gestora; do grau de empenho e disponibilidade de ambos. Conforme Condé (2012, p. 88), “o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa”.

1.3 A Escola Estadual Frei Anselmo

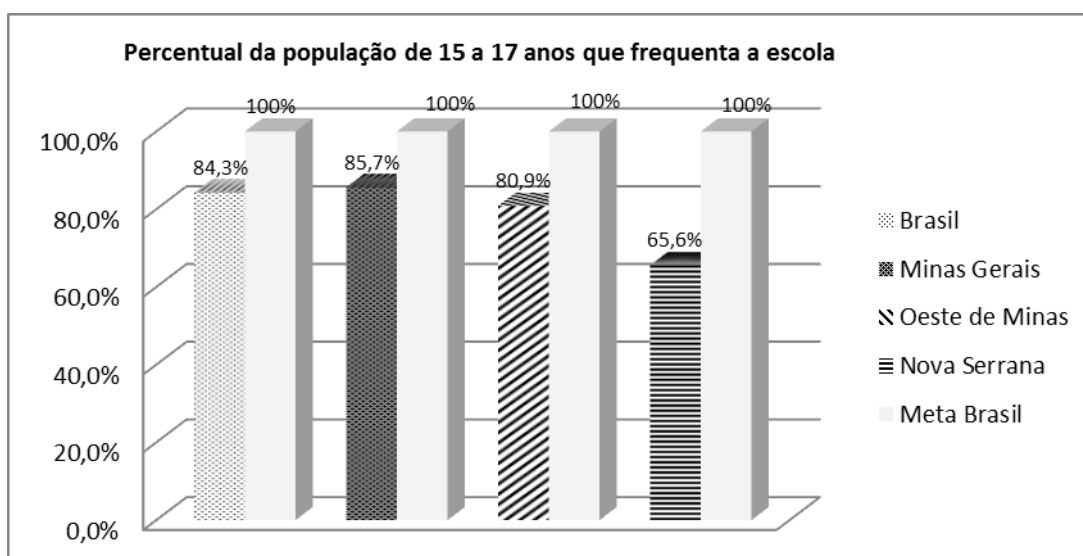
No contexto do Brasil e Minas Gerais, no município de Nova Serrana, encontra-se a Escola Estadual Frei Anselmo, apresentando dados que evidenciam o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio e a oscilação dos resultados nas avaliações. Foram consultados documentos internos da escola, como regimento, projeto político pedagógico, fichas de matrículas, dados dos servidores, como também do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outros. Ciente do problema há a necessidade de investigar suas possíveis causas, com a finalidade de desenvolver um plano de ações para minimizá-lo, envolvendo os diversos atores escolares, incluindo a pesquisadora, que é gestora da instituição.

A Escola Estadual Frei Anselmo está localizada próxima ao centro da cidade de Nova Serrana. A cidade é um polo calçadista, considerada a capital nacional do calçado esportivo, o que traz vantagens e desvantagens para a população. A influência negativa que o trabalho exerce sobre a educação no município ocorre porque afasta muitos jovens do espaço escolar. Afinal, o custo de vida é alto e muitos deles precisam trabalhar para contribuir no sustento e na manutenção das famílias. O município tem Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,715, em uma escala de 0 a 1. Tal índice é considerado alto, sendo o 147º dos 853 municípios de Minas Gerais. No entanto, a distribuição da renda não é proporcional.

Em 2004, a cidade já contava com 854 empresas que geravam, aproximadamente, 21 mil empregos diretos e produziam 77 milhões de pares por ano. Conforme dados do IBGE (2017), o crescimento populacional é de 96,86% desde o censo de 2000, sem considerar a população considerada itinerante (que vem e volta todos os dias) dos municípios limítrofes: Conceição do Pará, Araújos,

Divinópolis, Perdigoão, São Gonçalo do Pará, Leandro Ferreira, além de outros mais distantes, como Luz, Pitangui, Pará de Minas. 53,2% da população estão na faixa etária de 15 a 29 anos, aptos para o trabalho, lembrando que, para desenvolver a maioria das atividades nas fábricas, não se exige qualificação. Para melhor compreensão do contexto, a seguir apresenta-se um gráfico com o percentual da população que frequenta a escola.

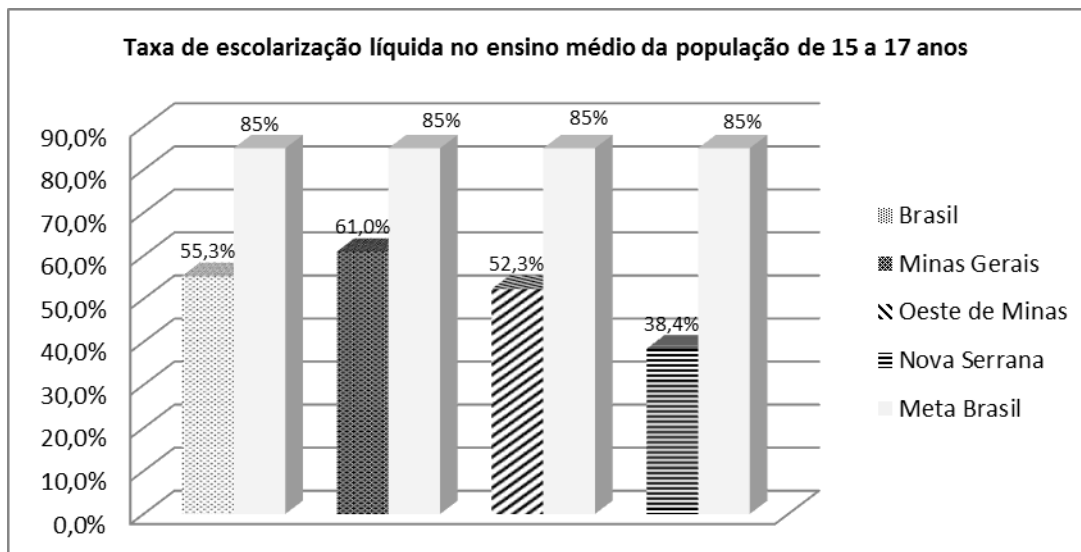
Gráfico 1 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola



Fonte: Estado, Região e Brasil – IBGE/Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD), 2013. Município e Mesorregião – IBGE/Censo Populacional, 2010. Elaboração própria.

Pela análise do gráfico, percebe-se a diferença, ao comparar a mesma situação no Brasil, em Minas Gerais, nos municípios da região do oeste de Minas e Nova Serrana. Minas Gerais lidera com uma pequena diferença de 1,4% em relação ao país. Os números de Nova Serrana estão muito abaixo dos demais entes federativos, com profunda distorção até mesmo em relação à região oeste de Minas. Já fora citada a influência negativa que o trabalho exerce sobre a educação no município, afastando muitos jovens do espaço escolar. Afinal, o custo de vida é alto e muitos deles precisam trabalhar para contribuir no sustento e na manutenção das famílias. Ao considerar a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio da população de 15 a 17 anos do município de Nova Serrana, comparando aos demais entes federativos, a diferença aumenta.

Gráfico 2 – Taxa de escolarização líquida no Ensino Médio da população de 15 a 17 anos



Fonte: Estado, Região e Brasil – IBGE/ Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD), 2013. Município e Mesorregião – IBGE Censo Populacional, 2010. Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico 2, houve queda em todos os entes federativos da taxa de escolarização líquida no Ensino Médio da população de 15 a 17 anos. Minas Gerais continua acima, com 61%, com diferença de 5,7% do Brasil⁶. Os números de Nova Serrana continuam abaixo, com uma proporção maior que a população que frequenta a escola apresentada no gráfico 1. Se, em outras regiões, a escolaridade é uma exigência para a inserção no mercado de trabalho, em Nova Serrana, a situação é diferente. A maioria das contratações é feita sem a exigência de escolaridade, nem mesmo Ensino Médio completo.

Nova Serrana possui 24 escolas de Ensino Fundamental municipal e cinco estaduais, sendo nove de grande porte, sendo que quatro das escolas estaduais oferecem o Ensino Médio. De acordo com os dados do Censo Escolar (2016), o número de migrantes vindos de vários estados, como Bahia, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Piauí, como também de vários municípios de Minas Gerais, aumenta gradativamente, o que faz com que ocorra uma demanda frequente por vagas nas escolas. Conforme dados do censo em 2012, eram 23 escolas, chegando a 26, em

⁶ A taxa de escolarização líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

2013, e 29, em 2014. A seguir, dados com o número de matrículas do município nos últimos seis anos, considerando as quatro etapas do ensino.

Tabela 7 - Matrículas no município de Nova Serrana de 2005 a 2016

Ano	Pré-escola	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
2005	1.238	9.791	2.369	210
2007	1.242	10.566	2.489	211
2009	1.428	11.214	2.426	-
2012	1.650	11.330	3.203	-
2015	2.305	11.937	2.945	-
2016	3.727	11.726	3.344	-

Fonte: IBGE, 2016. Elaboração própria.

Pela análise da tabela, é evidente o aumento gradativo no número de matrículas. No entanto, é perceptível a desproporção do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A situação ocorre considerando vários fatores: em função do trabalho, a educação não é priorizada, portanto, muitos optam pela não continuidade; outros mudam do município ou retornam para seus estados de origem. O número de vagas para o Ensino Médio nas quatro escolas do município não pode ser considerado insuficiente até o momento. Muitos não se matriculam por não conseguirem vagas nas escolas mais próximas às suas residências ou mesmo de sua preferência, mesmo havendo vagas em outras escolas do município, sob a alegação da dificuldade de locomoção e dos perigos a que estarão expostos devido ao alto índice de criminalidade do município. O mesmo ocorre com a Educação Superior. Embora não haja registros, muitos jovens saem do município para cursar faculdades nas cidades vizinhas, mas, mesmo considerando esse dado, a desproporção existe. Devido ao grande fluxo de pessoas e o número de empregos disponíveis, a educação recebe uma influência negativa, pois não é priorizada.

1.3.1 Especificidades da Escola Estadual Frei Anselmo

Inicialmente, como fora mencionado, em agosto de 1985, a escola foi inaugurada com quatro salas para atender aos anos iniciais. Com o aumento do número de alunos, no decorrer dos anos, a instituição recebeu a ampliação de séries

e de salas. Em dezembro de 2004, foi publicada autorização para o Ensino Médio. A instituição, atualmente, oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio regular e EJA. A escola funciona em três turnos com 29 turmas, dez funcionam pela manhã, sendo oito do 6º ao 9º ano e duas de 1º ano do Ensino Médio. À tarde funcionam dez turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e à noite nove turmas, sendo sete do Ensino Médio regular e duas de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A escola atende a 950 alunos do bairro São Sebastião e adjacências.

O crescente aumento do número de matrículas impacta no cotidiano da escola analisada, já que o seu espaço físico não é suficiente. A escola possui dez salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, que é pouco utilizado. Como o número de computadores é insuficiente para atender a uma turma de 35 a 40 alunos, a maioria dos professores não faz questão de usá-lo. O laboratório de informática possui 12 computadores. A escola não tem espaço suficiente para a maioria das atividades pedagógicas. Para fazer uso da televisão, do datashow ou de outro equipamento, como microscópio, eles têm que ser levados para as salas.

A escola também conta com secretaria, sala dos professores e cantina (ambas com espaço insuficiente). Os improvisos efetivados para tentar atender à demanda, no decorrer dos anos, descaracterizaram o espaço da escola. Além do pátio, o espaço livre é pequeno. A rede elétrica e a hidráulica demandam manutenção, pois datam da construção do primeiro bloco de salas da escola, que ocorreu em 1985. Além disso, as salas são pouco arejadas e o prédio não atende aos padrões atuais quanto às normas para acessibilidade. Não existem salas para laboratório de Ciências, supervisão, direção e vídeo, o que significa adequação de outros espaços para esses fins. As experiências que não têm condições de ser realizadas na própria sala de aula são feitas no espaço do refeitório.

Na Escola Estadual Frei Anselmo, há predominância de alunos provenientes de famílias carentes em todos os aspectos: social, cultural e econômico, alguns com dificuldades de aprendizagem acentuada. Muitos não moram com os pais, pertencem a famílias monoparentais: são criados só pela mãe, ou pelo pai e ou por tios e avós. 50% dos membros dessas famílias, conforme registros das fichas de matrículas são operários das fábricas existentes na cidade. Dentre os pais ou responsáveis, existem casos de níveis de escolaridade muito baixos, sendo alguns analfabetos. São comuns problemas de alcoolismo e outras drogas.

Os professores, em um total de 53 profissionais, possuem nível superior, sendo que 45 deles possuem pós-graduação. 31 professores (58%) são contratados temporariamente, por meio de designações. Como vêm de vários municípios próximos (Perdigão, Bom Despacho, Divinópolis, Pitangui, Moema, Luz, Araújo, Abaeté, São Gonçalo do Pará), há uma grande rotatividade de funcionários, tanto de efetivos como designados, pois, quando surgem vagas, retornam para suas cidades de origem, segundo dados no portal dos servidores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A baixa remuneração faz com que os profissionais tenham necessidade de dobrar a carga horária. Dos professores da escola, 45 atuam em dois cargos (rede municipal e estadual), três dos quais nas redes estadual e particular. Os que vêm de outras localidades fazem o trajeto de ida e volta diariamente.

Os supervisores pedagógicos da Escola Estadual Frei Anselmo foram nomeados pela SEE/MG recentemente (2016-2017). Pela ausência de uma sala específica, eles desempenham suas atividades na secretaria, na sala dos professores, na biblioteca (o que pode comprometer a qualidade de seu desempenho). Como faltam professores habilitados, advogados, engenheiros e outros profissionais lecionam com Certificado de Autorização Temporária a título precário (CAT). Esta é uma autorização expedida com validade de um ano, observando a grade curricular do histórico dos interessados. É comum que esses profissionais tenham dificuldades com a didática, além de estabelecerem pouco vínculo com a escola. Existem esses casos em vários conteúdos, incluindo Língua Portuguesa e Matemática. Os anos de 2014 e 2015 foram críticos na ocorrência desse tipo de situação, registrando-se dificuldade de candidatos habilitados para a contratação, em substituições por licença ou outros afastamentos, consequência, em parte, pelo fim da Lei Complementar nº 100/2007. De 2008 a 2014 a referida lei, mesmo arbitrária à Constituição, garantiu o direito de efetivo exercício aos que estavam designados em 05 de novembro de 2007. Apurada a inconstitucionalidade da lei, houve o retorno dos contratos anuais, o que, não raro, compromete a sequência dos projetos e atividades nas escolas. Mesmo com as últimas nomeações no estado, a situação na escola Frei Anselmo é praticamente a mesma nos últimos quatro anos.

1.3.2 Projeto Político Pedagógico: construção e efetividade

Conforme Lima (2017), o Projeto Político Pedagógico se estabeleceu após a Constituição Federal (1988), para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade, sendo instituído pela LDB (1996). O artigo 12 da LDB determina que “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Segundo Oliveira (2005, p. 31), “o PPP, ao se colocar como espaço de construção coletiva, direciona sua constituição para consolidar a vontade de acertar, no sentido de educar bem e de cumprir o seu papel na socialização do conhecimento”. O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Frei Anselmo existe desde sua criação, embora em formato e denominações diferentes: antes, Proposta Pedagógica, atualmente, Projeto Político Pedagógico. Era revisto anualmente e, nos últimos três anos, tem sido revisto semestralmente ou quando ocorre alguma alteração na legislação educacional. Sua última revisão foi efetivada em setembro de 2017, conforme registro em ata na escola. O período semestral não é especificamente uma revisão para alterações, mas uma forma de divulgá-lo, considerando a rotatividade de professores e para adequação dos projetos, quando necessário. É um projeto coletivo, compreendido como movimento de planejamento participativo, que partiu do diagnóstico da realidade da escola e do que ela deseja ser, ou seja, sua identidade.

A ideia de gestão democrática como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2005, p. 1).

Para Veiga (1997, p. 27), “é no Projeto Político Pedagógico que são definidas as prioridades e necessidades de uma unidade escolar, para o direcionamento de sua atuação rumo à qualidade de ensino.” O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Frei Anselmo foi elaborado pela equipe escolar, contando com a

participação dos funcionários, alunos e pais analisando as prioridades e as necessidades da escola, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino.

Por meio de análises realizadas a partir de questionários, reuniões pedagógicas e administrativas, projetos, avaliações internas e externas, conclui-se que existem potencialidades na aprendizagem, mas também fragilidades a serem superadas por meio de intervenções pedagógicas juntamente com os atores envolvidos na comunidade escolar. (E.E. FREI ANSELMO, 2017). Dentre as fragilidades, destacam-se:

- Dificuldades de conservação do patrimônio público;
- Alguns profissionais e alunos desmotivados;
- Quedas nos níveis de proficiência nas avaliações do Proeb;
- Pouco envolvimento e compromisso dos alunos;
- Evasão escolar acentuada, principalmente no turno da noite;
- Formação deficitária de professores na utilização de novos recursos tecnológicos,
- Falta de acompanhamento e incentivo no desenvolvimento da aprendizagem por parte da família (pouca participação);
- Más condições de trabalho devido à precariedade do espaço físico (salas mal arejadas, mal iluminadas, molham na época da chuva);
- Inexistência de sala de supervisão, direção, vídeo, depósito de alimentos e almoxarifado;
- Espaço insuficiente da secretaria, sala dos professores, biblioteca;
- Cantina fora dos padrões exigidos pela vigilância Sanitária;
- Pouca diversidade na estratégia de ensino com necessidade de aulas diferenciadas para facilitar e promover uma aprendizagem significativa.

A reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola é mais do que uma exigência legal, é momento de discussão, de análise do real para se chegar ao ideal, para a organização, construção e definição de ações. Por isso, a necessidade de rever, replanejar, reestruturar e mudar estratégias, buscando alternativas para os principais problemas enfrentados pela escola, onde as decisões são tomadas de forma coletiva, baseadas no diálogo, tendo os diversos segmentos como coparticipantes no trabalho pedagógico (E.E. FREI ANSELMO, 2017).

Para Cury (2007, p.489), “a gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo docente, liderado pelo gestor responsável, e se volta para a obtenção de outro princípio constitucional da educação nacional que é a garantia do padrão de qualidade”. Sendo assim, a escola realizou oficinas envolvendo a direção, corpo docente, discentes, auxiliares de serviços e pais para a construção do Projeto Político Pedagógico.

Dentre os itens descritos no Projeto Político Pedagógico da escola, consta a concepção de Educação, de Currículo Escolar, de Aprendizagem dos alunos e de Avaliação da aprendizagem, assim concebida:

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Requer preparo, técnica e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Segundo Perrenoud (1999) é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver; ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, devem-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. (E.E. FREI ANSELMO, 2017, p. 18).

A escola precisa conhecer seu público, conhecer sua história para construir o seu próprio Projeto Político Pedagógico e assumir sua função social. No atual cenário, a escola tem por finalidade atender aos alunos do bairro São Sebastião e entorno, respeitando e valorizando sua experiência de vida, de suas famílias e a cultura local. Tem como objetivo geral estimular e impulsionar a equipe pedagógica para promover métodos eficientes que resultem na melhoria constante da qualidade do ensino.

A escola tem como objetivos específicos: conhecer, analisar e compreender os resultados obtidos pela instituição nas avaliações sistêmicas, articulando as ações de planejamento às ações avaliativas (externas e internas); planejar e programar intervenções pedagógicas com práticas inovadoras em uma perspectiva interdisciplinar com vistas a possibilitar o desenvolvimento dos alunos que se

encontram em todos os níveis de desenvolvimento (baixo, intermediário e recomendável), criando mecanismos de atendimento diferenciado aos alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem envolvendo toda a equipe da escola; envolver a família no processo de intervenção pedagógica como parceiros e corresponsáveis por todas as ações previstas para a melhoria da aprendizagem dos alunos; adequar os espaços temporais para possibilitar a revisão da prática pedagógica dos professores a partir de estudos, discussões e planejamentos coletivos, garantindo a efetivação das ações planejadas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Frei Anselmo propõe rever objetivos, conteúdos, formas de desenvolvimento das atividades, avaliações, expectativas de aprendizagem e maneiras de auxiliar os alunos em seus estudos. Visa oferecer ao educando condições para o acesso e a permanência na escola, liberdade de aprender, pesquisar e divulgar instrumentos de compreensão da realidade local. Incentivar a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e interdisciplinares cada vez mais amplas, removendo obstáculos na conquista da igualdade social para todos.

As decisões de ordem administrativa e financeira são tomadas a partir do colegiado e acompanhadas pela Superintendência Regional de Ensino. As decisões de ordem pedagógica são tomadas em consonância com o Projeto Político Pedagógico aprovado pelo colegiado. As decisões internas são tomadas em reuniões coletivas, em que todos têm direito a dar opiniões porque fazem parte delas como coparticipantes. São decisões como: calendário escolar, plano de trabalho, formas de avaliação, metodologias de ensino e aprendizagem etc. Todos têm conhecimento das decisões ou ações implementadas na escola.

São desenvolvidos projetos interdisciplinares abordando temas transversais, como também conforme as necessidades e a realidade vigente, como é o caso do Projeto de Leitura, Consciência Negra, Meio Ambiente, Diversidade Cultural, Convivência Democrática. No decorrer do ano, são realizados: festa junina, campeonatos, gincanas, viagens (conforme projetos predeterminados), apresentações artísticas e culturais.

O trabalho voluntário não é uma prática comum em Nova Serrana pela indisponibilidade de tempo. A escola tem a parceria dos empresários quanto ao índice de frequência, pois estes solicitam de seus funcionários mensalmente a declaração de frequência dos filhos na escola. Nas últimas reuniões, houve a

sugestão de associar a frequência ao rendimento escolar, pois a maioria é frequente, mas não tem aproveitamento satisfatório. A Polícia Militar tem instituída a Patrulha Escolar que faz visitas ocasionais à escola, ministra palestras, quando lhe é solicitado, além de desenvolver anualmente o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

No período de 2010 a 2016, a escola e o município de Nova Serrana apresentaram os seguintes índices de reprovação, abandono e aprovação:

Tabela 8– Rendimento no Ensino Médio de Nova Serrana e na E.E. Frei Anselmo de 2010 a 2016

Ano	Reprovação Nova Serrana %	Reprovação E.E. Frei Anselmo %	Abandono Nova Serrana %	Abandono E.E. Frei Anselmo %	Aprovação Nova Serrana %	Aprovação E.E. Frei Anselmo %
2010	11,4	1,7	18,0	24,9	70,6	73,4
2011	9,6	14,2	20,4	23,1	70,0	62,7
2012	8,0	7,9	18,2	20,2	73,8	71,9
2013	5,5	2,1	15,8	6,5	78,7	91,4
2014	5,9	10,7	12,7	14,5	81,5	74,7
2015	8,4	13,4	6,8	13,0	84,8	73,6
2016	6,6	4,5	7,9	4,0	85,5	91,5

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2016. Elaboração própria.

Conforme os dados da tabela 8, nos índices de reprovação, a escola se manteve acima do município em 2011, 2014 e 2015. Em 2010, o município apresentou 9,7% a mais de alunos reprovados. Os índices de abandono da escola foram superiores aos do município, com exceção dos anos 2013 e 2016; no primeiro com uma diferença significativa de 9,3%. Os índices de aprovação do município também foram superiores aos da escola, excluindo os anos de 2010, 2013 e 2016 em que os resultados da escola foram melhores. Os resultados do município incluem as quatro escolas estaduais e duas particulares. Quanto às taxas de rendimento, em comparação com as tabelas 3 e 5, os índices do município e da escola, nos primeiros anos da análise, apresentam-se piores que os do estado e do país, evidenciando progressos nos últimos anos.

A tabela 9 apresenta as taxas de rendimento das escolas estaduais do município, com exceção da Escola Frei Anselmo.

Tabela 9 - Taxas de rendimento das Escolas Estaduais de Nova Serrana no Ensino Médio (exceto Frei Anselmo) de 2010 a 2016

Ano	Reprov. Antônio Martins %	Reprov. Maria Zeli %	Reprov. Padre Lauro %	Aband. Antônio Martins %	Aband. Maria zeli %	Aband. Padre Lauro %	Aprov. Antônio Martins %	Aprov. Maria Zeli %	Aprov. Padre Lauro %
2010	14,6	23,8	4,3	16,6	0,0	10,3	68,8	76,2	63,2
2011	12,7	2,6	17,6	18,0	21,0	9,6	69,3	76,4	54,3
2012	11,9	1,9	16,2	11,0	24,5	9,2	76,9	73,6	63,3
2013	8,4	2,1	10,7	8,8	24,2	8,1	82,8	73,7	68,8
2014	12,9	1,2	2,7	3,8	18,5	7,6	83,3	80,3	80,5
2015	8,0	6,0	13,0	0,5	9,8	6,8	91,5	84,2	76,0
2016	3,2	5,9	15,8	0,6	12,1	6,6	96,1	82,0	67,5

Fonte: Censo Escolar/INEP/2016 – Elaboração própria.

Na tabela 9, a apresentação das taxas de todas as escolas estaduais de Nova Serrana teve como objetivo visualizar as oscilações dos resultados que se evidenciam nos resultados de abandono, aprovação e reprovação, o que, conforme se verifica, não é uma situação específica da Escola Frei Anselmo. Como ocorreu na análise das taxas de desempenho do Ensino Médio do Brasil e de Minas Gerais, nas escolas de Ensino Médio de Nova Serrana, o aumento no índice de aprovação também reduziu o índice de abandono, o que leva a inferir que a reprovação causa a evasão.

Nesse contexto, a Escola Estadual Frei Anselmo conta com nove turmas de Ensino Médio, o que perfaz 350 alunos. Entretanto, verifica-se um alto índice de alunos do 3º ano do Ensino Médio com baixo desempenho. A situação vem ocorrendo principalmente nos últimos sete anos (2010-2016), conforme podemos observar nos resultados da Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB).

Tabela 10 - Proficiência em Língua Portuguesa 3º Ensino Médio Escolas Estaduais de Nova Serrana 2011 a 2016

Ano	Proficiência Antônio Martins	Proficiência Frei Anselmo	Proficiência Maria Zeli	Proficiência Padre Lauro
2011	275,4	274,0	270,4	261,8
2012	291,4	277,0	270,7	269,9
2013	289,7	287,4	281,2	269,7
2014	288,7	285,2	279,6	278,5
2015	286,7	228,4	267,4	261,3
2016	274,6	271,5	263,2	265,8

Fonte: SIMAVE/PROEB/2016 – Elaboração própria.

Conforme resultados apresentados na tabela 10, a E.E. Antônio Martins apresentou os melhores resultados, com uma diferença significativa de 2011 para 2012 (16,0%). A partir de 2013, os resultados foram decrescendo com diferenças de 1,0 (2014), 2,0% em 2015 e 12,1% em 2016. Na E.E. Frei Anselmo, os resultados foram gradativos de 2011 a 2013, regrediu em 2014 e 2015, com uma diferença considerável neste (56,8%), voltando a evoluir em 2016 (43,1%). Observa-se que, em 2015, todas as escolas em análise tiveram queda em sua proficiência. Nas Escolas Antônio Martins e Maria Zeli os resultados diminuíram em 2016 (12,1% e 4,2% respectivamente); nas Escolas Frei Anselmo e Padre Lauro apresentaram progressos.

Tabela 11 - Proficiência em Matemática 3º Ensino Médio Escolas Estaduais de Nova Serrana

Ano	Proficiência Antônio Martins	Proficiência Frei Anselmo	Proficiência Maria Zeli	Proficiência Padre Lauro
2011	289,4	268,0	277,0	274,7
2012	305,8	283,1	290,4	275,2
2013	297,3	281,1	285,4	260,1
2014	290,0	283,8	271,5	273,9
2015	285,1	237,5	264,8	264,6
2016	271,4	271,8	261,0	252,2

Fonte: SIMAVE/PROEB/2016 - Elaboração própria.

Conforme a tabela acima, a proficiência de Matemática na E.E. Antônio Martins destacou-se sobre as demais. Contudo, de 2012 para 2016, foi diminuindo a proficiência, chegando, no período de cinco anos, a uma diferença de 34,4%. A Escola Frei Anselmo teve oscilação nos seis anos, com uma diferença de 46,3% de 2014 para 2015. Recuperou-se em 2016, mas precisa se empenhar para atingir melhores resultados. Como ocorrera em Língua Portuguesa, em 2015, em Matemática, houve queda nos resultados de todas as escolas estaduais do município. Das quatro escolas, somente a E.E. Frei Anselmo apresentou progressos, mas não superou o déficit do ano anterior.

Nos resultados de 2015, conforme relatórios da Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), o desempenho da Escola Frei Anselmo foi motivo de preocupação, pois mais de 60% dos alunos foram classificados na faixa de baixo desempenho, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto na de Matemática (SEE/MG, 2015). Porém, desde 2010, a instituição já apresentava baixo

desempenho em Língua Portuguesa (32,8%) e em Matemática (47,3%). O resultado de 2016 melhora esse cenário. No entanto, em Língua Portuguesa, o resultado da escola permanece abaixo dos resultados da Superintendência à qual pertence, com pouca diferença dos resultados do estado, que pioraram de 2015 para 2016.

Após diagnóstico da estrutura da escola, do quadro de professores e análise dos resultados, observa-se que, nas avaliações externas dos últimos seis anos (2010-2016), os resultados do Ensino Médio oscilam de um ano para outro, com números acima dos obtidos pelas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (da qual a instituição faz parte) e pelo conjunto de escolas do Estado de Minas Gerais no que se refere ao baixo desempenho. A tabela 11 apresenta dados de baixo desempenho do Ensino Médio da escola no período de 2010 a 2016, o que nos permite evidenciar os resultados ruins em comparação com a SRE e com o conjunto de escolas de Minas Gerais na disciplina de Língua Portuguesa.

Tabela 12- Percentual de baixo desempenho do Ensino Médio em Língua Portuguesa por Escola, SRE e Estado (2010-2016)

Ano	% Escola	% SRE	% Minas Gerais
2010	32,8	16,6	23,7
2011	27,3	24,8	32,3
2012	23,2	21,1	29,6
2013	24,3	18,1	24,6
2014	15,4	19,4	25,1
2015	65,4	22,7	31,1
2016	31,7	26,8	32,6

Fonte: (SIMAVE/PROEB/2016) – Elaboração própria.

Em Língua Portuguesa, a escola, com exceção do ano de 2014, ficou com resultados piores do que os obtidos pelas escolas da Superintendência Regional de Ensino da qual faz parte e do conjunto de instituições de ensino do Estado. Em 2015, o baixo desempenho se intensificou, chegando a ser mais que o dobro da média do estado de Minas Gerais. Houve progresso evidente em 2016, mantendo a oscilação de um ano para outro, principalmente de 2014 a 2016. Na tabela 13 são apresentados dados de baixo desempenho do Ensino Médio em Matemática.

Tabela 13 - Percentual de baixo desempenho do Ensino Médio em Matemática por Escola, SRE e Estado (2010-2016)

Ano	% Escola	% SRE	% Minas Gerais
2010	47,3	26,1	36,4
2011	50,0	31,0	42,1
2012	47,6	30,8	41,5
2013	47,4	32,1	42,9
2014	39,5	34,2	44,3
2015	65,4	42,3	54,6
2016	57,1	48,5	57,1

Fonte: (SIMAVE/PROEB/2016) – Elaboração própria.

Em Matemática, a média de baixo desempenho foi superior à da Superintendência Regional de Ensino e do Estado no período de 2010 a 2015. Tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, houve progressos em 2014. A média de alunos com baixo desempenho em 2015 foi para 65,4%, motivo que evidencia a necessidade de uma análise, mesmo com o pequeno progresso observado em 2016.

A tabela 14 a seguir apresenta, de acordo com os dados do SIMADE, a taxa de aprovação, transferência, reprovação e evasão da escola.

Tabela 14 - Resultados da E.E. Frei Anselmo de 2014-2016

Ano	Aprov. Ensino Fund.	Transf. Ensino Fund.	Reprov. Ensino Fund.	Evadidos Ensino Fund.	Aprov. Ensino Médio	Transf. Ensino Médio	Reprov. Ensino Médio	Evadidos Ensino Médio
2014	84,8	10,3	3,5	1,4	66,1	11,6	9,4	12,9
2015	82,4	12,8	4,0	0,8	59,9	17,8	10,4	11,9
2016	80,0	12,8	6,5	0,7	76,2	16,4	3,9	3,5

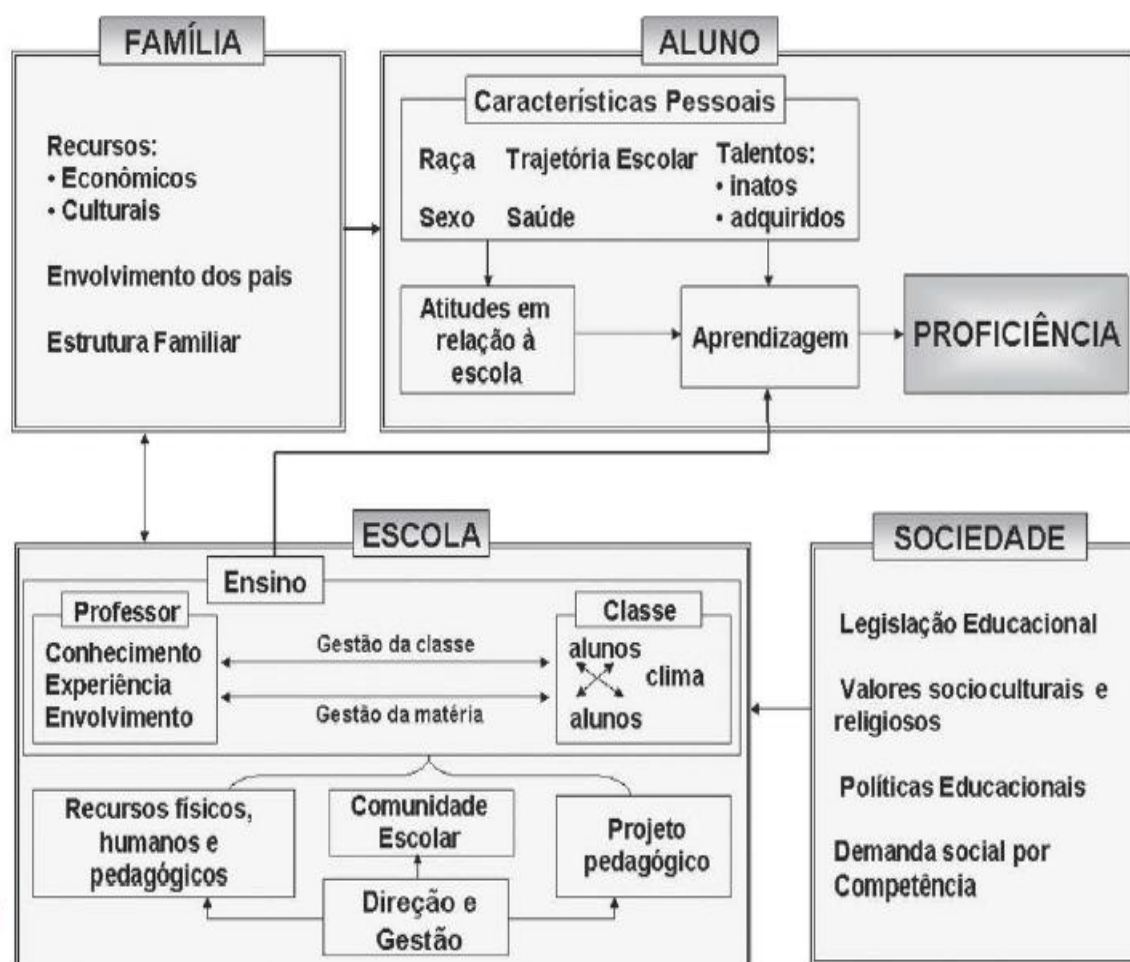
Fonte: (SIMADE /2017) – Elaboração própria.

É evidente a gradação dos resultados no item referente à porcentagem dos alunos aprovados com o aumento dos anos de escolaridade, com uma diferença significativa entre o Ensino Fundamental e Médio. Os índices de transferência são significativos nos dois níveis, sendo mais acentuado no Ensino Médio. A causa está no perfil da população atendida, que muda de endereço e ou do município com frequência. Embora os índices de aprovação do Ensino Fundamental permaneçam superiores, houve uma queda em 2016 e uma significativa recuperação no mesmo índice no Ensino Médio, o mesmo ocorrendo nos índices de reprovação. A evasão

do Ensino Médio sempre é maior que a do Ensino Fundamental. A diferença de 8,4% registrada de 2015 para 2016 é atribuída aos projetos desenvolvidos pela escola e ao trabalho de monitoramento da frequência realizado por professores, supervisores e funcionários da secretaria da escola. Os resultados da escola evidenciam os méritos e as limitações sobre os quais devemos trabalhar para superação dos problemas e para empreender progressos. Cada instituição de ensino possui suas especificidades que a diferenciam das demais, incluindo fatores intra e extraescolares que não podem ser desconsiderados. Conforme Soares (2007), Dourado e Oliveira (2009), Cavalcante et al. (2017), esses fatores envolvem aluno, família, escola e sociedade.

Figura 1- Fatores associados ao desempenho

Diagrama produzido pelo Prof. Chico Soares para ilustrar fatores associados ao desempenho.



Para Soares (2007), entre os fatores extraescolares, tanto a organização da sociedade como a da família pode ser o ponto de partida de ações voltadas para a melhoria dos resultados educacionais. Como fatores intraescolares estão os aspectos e as práticas escolares que inspiram o aprendizado e o sucesso escolar dos alunos.

A escola propõe atividades como oficinas pedagógicas, reuniões administrativas aos sábados e durante a semana em dias e horários alternados para possibilitar maior número de participação, já que possui muitos profissionais que trabalham em mais de uma escola. A direção e a equipe pedagógica realizam reuniões com os pais bimestralmente, com a finalidade de entregar resultados e proceder à sua análise. A escola também promove o replanejamento das atividades com base nos dados dos resultados analisados, convoca os pais de forma individualizada, em casos de resultados com baixo desempenho ou indisciplina excessiva, para evitar constrangimentos. A instituição também planeja e realiza os projetos propostos no Projeto Político Pedagógico, abordando temas como o incentivo à leitura, meio ambiente, diversidade cultural e outros, conforme a realidade na qual a escola está inserida. Também são realizados simulados periódicos nas disciplinas de Português e de Matemática. Além disso, orienta e sugere aos professores quanto à necessidade de diversificar as metodologias, sugere fontes de pesquisa, disponibiliza todos os recursos disponíveis possíveis. No entanto, convive com a rotatividade de professores que variam muito de um ano para outro, às vezes mudam no mesmo ano. Também ocorre, como fora mencionado, a contratação de profissionais autorizados, ou seja, sem habilitação específica para o conteúdo que lecionam. Em síntese, as várias alternativas pedagógicas não atingiram os objetivos propostos, considerando os resultados de desempenho.

Buscando, entre outras questões, resolver esse problema da rotatividade, a Lei Complementar nº 100/2007 instituía a Unidade de Gestão Previdenciária integrada e, em seu Art.7º, considerava os servidores em exercício na data de sua publicação como titulares de cargo efetivo. A SEE/MG manteve a estabilidade desses profissionais até a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a sua inconstitucionalidade em 2015. Com a divulgação da decisão do Supremo, o número de contratados temporários aumentou. Assim, é comum que os profissionais

estejam, a cada ano, em escolas diferentes, pois nem sempre há possibilidade de continuar na mesma instituição.

Em 2014, na Escola Estadual Frei Anselmo, havia 15 professores contratados, sendo um autorizado. Em 2015, havia 30 professores contratados, sendo cinco autorizados. Em 2016, 30 professores foram contratados, sendo que destes oito foram autorizados. Em 2017, dos 30 contratados, cinco foram autorizados. Na tabela 15, é possível verificar, a título de exemplo, a situação funcional dos docentes da escola em 2015.

Tabela 15 - Número de professores Escola Estadual Frei Anselmo (2015)

Disciplinas	Designados Autorizados	Designados Habilitados	Nomeados pela SEE/MG
Líng. Port.	-	05	02
Matemática	01	02	02
Química	01	01	-
Física	-	01	-
Biologia	-	02	01
História	-	01	02
Inglês	01	01	-
Arte	-	01	-
Filosofia	-	01	-
Sociologia	01	-	-
Geografia	-	02	01
Educação Física	01	01	01
Ensino Religioso	-	01	-
Anos iniciais (RT)	-	06	09
Supervisoras	-	-	03
-	05	25	22

Fonte: SEE/SIMADE/2015. Elaboração própria.

Dos 25 designados habilitados, 13 atuavam no Ensino Médio. Dos autorizados, quatro também eram do Ensino Médio. Dos nomeados, quatro foram removidos para suas cidades de origem (Matemática, Biologia, História e Geografia), dando vagas para novas nomeações. Na tabela 16 é possível analisar melhor o quadro de professores da escola em 2016.⁷

⁷ Designado é a forma de preenchimento de cargo a título precário para assegurar o funcionamento das escolas estaduais, conforme prevê o art. 10 da Lei nº 10.254/1990. Autorizado trata-se do candidato que não possui habilitação específica para o cargo ou disciplina que irá ministrar. Nesses

Tabela 16 - Número de professores Escola Estadual Frei Anselmo (2016)

Disciplinas	Designado Autorizado	Designado Habilitado	Nomeado pela SEE/MG
Líng. Port.	-	05	02
Matemática	02	02	02
Química	-	01	-
Física	01	01	-
Biologia /Ciências	01	01	01
História	-	01	02
Inglês	01	01	-
Arte	-	01	-
Filosofia	01	-	-
Sociologia	01	-	-
Geografia	-	02	01
Educação Física	01	01	01
Ensino Religioso	-	01	-
Anos Iniciais (RT)	-	05	10
Supervisoras	-	-	03
Totais	08	22	22

Fonte: SEE/SIMADE/2016. Elaboração própria.

Dos designados habilitados que atuaram na escola em 2016, 13 lecionaram para o Ensino Médio, enquanto, dos autorizados, foram sete de todas as disciplinas, com exceção da disciplina de Educação Física. Mesmo para os profissionais que atuam no Ensino Fundamental, essa mudança constante é prejudicial, pois o processo de aprendizagem é gradativo e os resultados refletem nos anos seguintes, no caso, o Ensino Médio.

Isso posto, apresentam-se como elementos para a investigação do problema: a trajetória dos alunos; a rotatividade dos professores; a organização do currículo da escola; a gestão escolar; a percepção e as visões diferenciadas das situações do ponto de vista de alunos; a importância das avaliações e a apreensão de seus resultados para futuras intervenções. Tais questões associam-se aos fatores externos, tais como estrutura familiar e prioridade para o trabalho.

casos a SEE/MG emite um certificado de autorização (CAT) com base no nível de escolaridade do profissional. Habilitado é o termo usado para o candidato que possui habilitação específica, conforme a resolução vigente para ocupar cargos, regências de turmas ou aulas. Nomeados são os servidores lotados por aprovação em concursos.

No primeiro capítulo foi apresentada a contextualização do problema considerando a sua proporção no Brasil, em Minas Gerais, chegando à escola em estudo, com dados pertinentes, tais como matrícula, rendimento, desempenho da escola, índices de aproveitamento da aprendizagem em comparação às demais escolas de Ensino Médio do Município, da Superintendência da qual faz parte, do Estado de Minas Gerais e do Brasil. Foram focadas as especificidades do município e da comunidade na qual a escola está inserida.

O capítulo subsequente, que aborda os desafios do Ensino Médio sob diferentes vozes, foi estruturado em duas seções. Na primeira, procede-se à especificação e à justificativa das técnicas metodológicas escolhidas e dos procedimentos realizados. A segunda seção apresenta a descrição, o resultado da pesquisa com a abordagem dos aspectos teóricos que fundamentam as análises dos dados apurados conforme os eixos propostos, com embasamento teórico sobre os temas.

2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO SOB A ABORDAGEM DE DIFERENTES VOZES

Ao iniciar este capítulo, é importante reiterar o objetivo da dissertação: compreender a oscilação dos resultados do 3º ano do Ensino Médio, no PROEB, em Língua Portuguesa, que a escola vem apresentando, e propor ações, que possam colaborar para a melhoria do desempenho dos alunos nessa disciplina.

O Ensino Médio no Brasil vem sendo objeto de análise, de conflito no campo educacional, com proporções diferentes em cada contexto, sob diferentes matizes. Os autores estudados no capítulo 1 levam-nos a refletir sobre as políticas, programas e medidas aplicados ao Ensino Médio, como também sobre os aspectos estruturais do sistema de ensino. Existem fatores externos e internos que podem influenciar nos resultados, tais como: práticas pedagógicas, gestão, infraestrutura, questões socioeconômicas, dentre outras.

2.1 Percurso metodológico

A metodologia utilizada para a investigação proposta quanto à oscilação dos resultados do PROEB no 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Frei Anselmo foi a abordagem qualitativa, tendo sido realizada pesquisa, bibliográfica, documental e de campo, por atender aos objetivos propostos no presente trabalho. Conforme Gatti (1999, p. 10),

As questões de método estão imbricadas com as questões dos conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupação e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações. Embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados (questionários, fechados ou abertos, escalas, entrevistas, desta ou daquela natureza, jogos, simulações, memórias, etc.) estes são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu competência e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

Gatti, de forma objetiva, afirma que os instrumentos a serem utilizados nas pesquisas dependem das características do campo de atuação e das formas e atitudes que o pesquisador aborda. Ressalta, em uma comparação interessante, a necessidade de habilidades específicas para que a utilização dos recursos disponíveis seja realizada de forma exitosa, correspondendo às perspectivas e metas. A combinação dos instrumentos deve ser adequada com o tema.

Quando se trata de métodos, refere-se à forma de construção do conhecimento da área em estudo, quando a pesquisa e a teoria constituem referenciais específicos para embasamento e sustentação das hipóteses do trabalho e dos meios para investigá-las. Não existe metodologia melhor que a outra, mas sim a que se mostra mais adequada à pesquisa.

No presente trabalho, a autora realizou pesquisa bibliográfica, ao referenciar diversos autores como embasamento de suas análises. Conforme Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. Enquanto nesta as fontes são constituídas, sobretudo, por material impresso localizado nas bibliotecas, naquela, as fontes são mais diversificadas e dispersas. Recorremos, ainda, a documentos normativos como leis e resoluções, além de informações e dados extraídos do SIMADE e de outras fontes de pesquisas a partir das quais foram elaborados quadros e tabelas, envolvendo a pesquisa documental.

Segundo Dias (2000), de forma geral, os métodos qualitativos são menos estruturados; possibilitam interação maior e flexível entre o pesquisador e os entrevistados; fazem uso de informações mais subjetivas, com maior riqueza de detalhes em relação aos métodos quantitativos. Gunther (2006) reitera a flexibilidade e a adaptabilidade da pesquisa qualitativa. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, considera cada problema objeto de uma pesquisa específica que requer instrumentos e procedimentos específicos. As técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas são entrevistas não direcionadas e semiestruturadas, técnicas projetivas e grupos focais.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos. Mostra-se adequada ao trabalho proposto, pois é do interesse da pesquisadora saber como a escola

organiza seu processo de trabalho, como o processo educativo se realiza como os professores, alunos, vice-diretores e supervisores veem esse processo, buscando compreender as interações que acontecem entre os diversos atores.

Faz parte de uma boa pesquisa a preocupação com a obtenção de informações de qualidade. Certas perguntas simples podem conduzir aos detalhes mais importantes para responder as perguntas de pesquisa. Para Gondim (2002), a escolha de uma técnica é apenas uma opção metodológica que deve estar fundamentada pelo pesquisador em pressupostos filosóficos. Não é ela que define a ciência, mas em que bases o seu uso encontra aporte. A técnica de grupos focais, classificada como qualitativa, pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos, podendo servir a diversos propósitos, atender a interesses práticos e teóricos. O uso de grupos focais pode estar associado a outras técnicas, como a entrevista individual e a observação participante.

Para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Conforme Bogdan e Biklen (1994), nas entrevistas semiestruturadas, são maiores as probabilidades de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos. A escolha recaiu em um tipo particular de entrevista baseada no objetivo da investigação. Foram entrevistados um vice-diretor do turno da noite, por estar mais próximo da situação em análise (oscilação de resultados nos índices de desempenho do Ensino Médio), e também a supervisora do mesmo turno.

Gil (1987) assevera que a entrevista é a técnica em que o investigador formula perguntas ao investigado visando à obtenção de dados que interessam à investigação, constituindo-se, portanto, como uma forma de interação social. É bastante adequada para obtenção de informações das pessoas quanto a seus saberes, crenças, opiniões, perspectivas. Como todo instrumento de pesquisa, possui vantagens e limitações. Pode assumir diferentes formas, cada uma delas exige do entrevistador habilidades e cuidados diversos em sua condução.

As entrevistas com a vice-diretora e a supervisora do turno da noite ocorreram, respectivamente, nos dias 18 e 19 de abril de 2018. Todos os grupos focais e entrevistas foram realizados nas dependências da escola, por ser centralizada e facilitar os deslocamentos e cumprimento dos horários de ambos. Foi esclarecido aos participantes o objetivo da pesquisa, sua relevância e a importância da colaboração de cada. Ficou explícito que as entrevistas teriam caráter

estritamente confidencial, permanecendo as informações prestadas no anonimato. Abaixo é apresentado o quadro com as características das entrevistadas.

Quadro 1 - Profissionais entrevistados em entrevistas semiestruturadas

Prof.	Idade	Sexo	Formação	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Tempo na escola	Turnos de Trabalho	Rede de Ensino
Vice-diretora	49	F	Licenc.	Matemática	Matemática	21 anos (sendo os últimos 8 anos na vice direção).	14 anos e 3 meses (intercalados) Sendo os últimos 10 anos consecutivos	02	Estadual e municipal
Supervisora	45	F	Magistério	Magistério Superior	Supervisão Escolar	23 anos	1 ano e 8 meses	02	Estadual e Municipal.

Fonte: Elaboração própria.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi o grupo focal. A primeira etapa de um grupo focal foi o seu planejamento, seguido da definição do objeto da pesquisa, de seus objetivos e quais as metas específicas a serem alcançadas. A proposta foi realizá-los com grupos de alunos do Ensino Médio com diferentes perfis (alunos com histórico de reprovação e alunos aprovados; alguns que já estão inseridos no mercado de trabalho e os que ainda não trabalham), formando grupos distintos. Além disso, foi realizado um grupo focal com professores de Língua Portuguesa e Matemática efetivos e designados do Ensino Médio. A escolha do instrumento, por ser um debate de ideias, e pela possibilidade de maior interação, custo menor, condição de evocar uma multiplicidade de pontos de vista, com a probabilidade de observar ações e reações, bem como opiniões e perspectivas do grupo em relação ao tema.

Assim, a pesquisa foi organizada com a constituição de três grupos focais com participantes de características específicas para a discussão da percepção de cada grupo sobre os resultados do desempenho nas avaliações externas da Escola

Estadual Frei Anselmo. Cada grupo foi conduzido por um moderador, com os temas a serem discutidos por blocos (Blocos 1, 2, 3, 4 e 5). A duração dos grupos foi variável de 1 hora e 29 minutos a 2 horas. Para a composição dos grupos, foi feito um convite de quais teriam disponibilidade (considerando a jornada de trabalho da maioria). Dentre os interessados, foram feitos dois sorteios. O primeiro ficou composto por alunos do 2º e 3º anos dentro da faixa etária, sendo formado por 8 elementos e o segundo incluindo alunos com distorção idade-série, sendo 9 alunos do 1º e 2º anos na faixa etária de 17 a 18 anos. O número de participantes sem exceder o recomendável possibilitou a maior participação nas discussões com maiores possibilidades de riqueza de opiniões.

Para pesquisa junto aos docentes, foi constituído um grupo focal com cinco professores do Ensino Médio, sendo dois de Língua Portuguesa (sendo ambos contratados) e três de Matemática (sendo dois efetivos e um contratado), incluindo professores recém-chegados à escola devido à intensa rotatividade dos profissionais, conforme destaque no capítulo anterior. O critério para escolha considerou a modalidade e o turno de atuação dos professores no qual se concentra está o maior número de alunos do Ensino Médio na escola (noturno).

Quadro 2- Profissionais participantes do Grupo Focal

Professor	Idade	Sexo	Formação	Graduação	Pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo na escola	Turnos de trabalho	Redes em que atua
P1	44	M	Licenciatura	Letras	-----	2 anos	3 meses	02	Estadual e Municipal
P 2	42	F	Licenciatura	Letras	-----	15 anos	3 anos e 3 meses (intercalados)	02	Estadual e Municipal
P 3	38	M	Licenciatura	Matemática	Educação e Matemática	8 anos	1 ano e 9 meses	02	Estadual /Empresário do setor calçadista.
P 4	26	M	Licenciatura	Matemática	-----	8 anos	5 meses	02	Estadual
P 5	55	F	Licenciatura	Matemática	Matemática	23 anos	3 anos e 3 meses (intercalados)	02	Estadual e Municipal

Fonte: Elaboração própria

O grupo focal com os professores foi realizado em 24 de maio de 2018, sendo convidados cinco professores. Para a realização do grupo focal dos professores, houve a mesma dificuldade de agenda ocorrida com os alunos. Todos os professores têm jornada dupla, um vem de outro município. Um dos efetivos de

Matemática (que trabalhou com os terceiros dos anos anteriores) aderiu à paralisação ocorrida na data marcada para a realização do encontro. Quatro deles, com cargos em outras escolas, tiveram dificuldade de conciliar dias e horários disponíveis.

O grupo de alunos matriculados e frequentes, sem distorção idade-série, foi realizado com a presença de seis alunas do sexo feminino e dois alunos do sexo masculino do 2º e 3º ano do Ensino Médio, em 12 de maio de 2018. O grupo focal dos alunos com distorção idade-série realizou-se no dia 23 de maio de 2018, com a presença de nove alunos. As datas de realização dos grupos fugiram do cronograma proposto previamente pela dificuldade de conciliar datas e horários, reflexos das peculiaridades do município na questão do grande número de alunos trabalhadores.

O quadro 3 fornece dados dos alunos pesquisados no grupo focal 1, sem distorção idade- série com predomínio de cursandos do 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 3 - Alunos do Grupo Focal 1 - Alunos sem distorção idade-série

Aluno	Idade	Sexo	Histórico de reprovação	Evasão	Trabalha	Série em Curso	Nº de membros da família	Renda Familiar	Distância moradia-escola
A1	17	F	-----	-----	Não	3º ano	5	2000,00	3 km
A 2	17	F	-----	-----	Não	3º ano	5	1.974,00	5 km
A 3	17	F	-----	-----	Sim	3º ano	4	3.000,00	5 km
A 4	17	M	-----	2016	Sim	2º ano	2	1.200,00	5 km
A 5	16	M	-----	-----	Não	2º ano	4	2.500,00	4 km
A 6	17	F	-----	-----	Não	3º ano	5	3.000,00	5 km
A 7	17	F	-----	-----	Sim	3º ano	4	3.000,00	4 km
A 8	17	F	-----	-----	Sim	3º ano	5	2.500,00	5km

Fonte: Dados do SIMADE/2018. Elaboração própria.

O quadro 4 apresenta A relação de alunos com distorção idade-série entrevistados, ambos com casos de repetência ou evasão, cursando 1º e 2º ano do Ensino Médio.

Quadro 4 - Alunos do Grupo Focal 2 - Alunos com distorção idade- série

Aluno	Idade	Sexo	Histórico de Reprovação	Evasão	Trabalha	Série em Curso	Nº de Membros da Família	Renda Familiar	Distância moradia-escola
A 9	17	M	-----	2016	Sim	1º ano	06	5.000,00	5 km
A 10	17	M	-----	2009 2010	Não	1º ano	04	3.000,00	10 km
A 11	17	F	2º ano EM 2016	-----	Não	2º ano	02	2.500,00	4 km
A 12	17	M	4º ano EF 2010	-----	Sim	2º ano	05	2.700,00	3 km
A 13	18	F	3º e 4º anos EF2009/2010	-----	Sim	2º ano	05	2.700,00	3 km
A 14	17	M	-----	2010	Sim	2º ano	03	1.900,00	5 km
A 15	17	M	-----	2017	Sim	2º ano	04	5.000,00	5 km
A 16	17	M	2012 2015	-----	Sim	1º ano	04	2.700,00	4 km
A 17	17	F	2016	-----	Sim	1º ano	05	2.700,00	4 km

Fonte: Dados do SIMADE/2018. Elaboração Própria.

A seguir, a tabela 17 contém a sistematização das entrevistas e grupos focais enumerados na ordem de aplicação.

Tabela 17 - Sistematização dos instrumentos de pesquisa

Data	Instrumento	Critério de composição	Total de participantes	Sexo Masculino	Sexo Feminino
18/04/18	Entrevista Semi estruturada (E1)	Vice-diretora noturno	01	-	01
19/04/18	Entrevista Semi Estruturada (E 2)	Supervisora noturno	01	-	01
12/05/18	Grupo focal (Grupo 1)	Alunos sem distorção Idade-série	08	02	06
23/05/18	Grupo focal (Grupo 2)	Alunos com distorção Idade-série	09	06	03
24/05/18	Grupo focal (Grupo 3)	Professores de Língua Portuguesa e Matemática Ensino Médio noturno	05	03	02

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte, são discutidos os dados obtidos em campo em consonância com as teorias de autores como Veiga (2005), Krawczyk (2009; 2011),

Rodrigues (2012), Lelis e Mesquita (2015), Leão *et al.* (2011), Boarini (2013), Radaelli (2016), Gadotti (2013), Lück (2009), Soares (2004/2007), Brandão (2011), Melo (2013), Gatti e Barreto (2009), dentre outros.

Nesse sentido, destaca-se a importância da pesquisa científica. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a finalidade da pesquisa científica não é apenas a elaboração de relatórios ou a descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação.

2.2 Evidências da pesquisa sobre os resultados da escola: uma perspectiva analítica

Esta seção objetiva apresentar e analisar os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas e grupos focais, tendo por base os referenciais teóricos apreendidos no decorrer da dissertação. A associação dos dados aos referenciais teóricos será apresentada conforme os temas abordados nos roteiros das entrevistas.

2.2.1 Percepção da cultura escolar e do clima organizacional

Com relação às trajetórias dos professores pesquisados, foi investigado o nível e a experiência dos profissionais. Conquanto todos sejam habilitados, dos cinco entrevistados, somente dois são efetivos. Todos eles possuem jornada dupla de atividades. Dos dois efetivos, um vem de outra cidade onde tem outro cargo. Considerando essa condição, isso pode significar uma maior probabilidade de não haver sequência das atividades de todos esses profissionais na mesma escola no próximo ano.

Na apresentação dos estudantes, foi evidenciada a heterogeneidade dos grupos quanto às origens. A maioria é oriunda de outras escolas do município e

mesmo de outros estados do Brasil, tema já considerado nas especificidades da escola e que foi abordado pelos professores.

Conforme Leão *et al.* (2011), o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores. Dentre as dimensões da juventude atual, pode ser citada a origem social, marcada por menor nível socioeconômico, fazendo com que a escola e o trabalho se superponham com ênfases diferentes.

Dos oito alunos entrevistados no Grupo 1, quatro trabalham. Apesar de serem persistentes quanto à permanência na escola e almejam a conclusão, foram explícitos ao afirmar que a necessidade do trabalho influencia no rendimento escolar. No Grupo 2, dos nove alunos, sete trabalham. Quando questionados sobre o motivo da distorção além das reprovações, houve caso de abandono para ajudar a família que estava com problemas. Quanto às expectativas de ambos os alunos para o Ensino Médio, a maioria das respostas foi conseguir a conclusão com êxito e prosseguir nos estudos buscando seus ideais. Uma das exceções foi a A10 (Grupo 2) que pretende somente concluir o Ensino Médio, porque alegou ter dificuldade de aprendizagem e a área de seu interesse, Estética, em sua opinião, não exige uma habilitação específica.

Os objetivos da educação mudaram muito. Com isso, mudaram também os desafios que a escola enfrenta os quais se apresentam hoje com uma exigência superior à do passado. Hoje é necessário que todos os jovens frequentem a escola e que todos aprendam. Essa mudança nos objetivos da educação requer alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação. Uma das principais alterações é que, hoje, as escolas, professores e os sistemas educativos são considerados tanto melhores quanto menor for o insucesso escolar e quanto melhores forem os resultados escolares obtidos pelos alunos (RODRIGUES, 2012, p. 172).

A versão da autora expressa uma ideia mais ampla quanto à responsabilidade dos atores para o alcance dos objetivos da educação, confrontando-se com a visão da vice-diretora entrevistada que restringe esse objetivo da escola à mobilização da equipe pedagógica. “Nosso objetivo aqui é mobilizar toda equipe pedagógica para

promover uma ação que resulta na melhoria contínua do ensino e aprendizagem” (VICE-DIRETORA).

No entanto, de acordo com a opinião dos demais participantes, esses objetivos foram abordados como responsabilidade de todos, desde os alunos até o Sistema. Os professores afirmam que os objetivos propostos são claros e que tanto professores quanto alunos têm compreensão dos mesmos, mas ressaltam a dificuldade em atingi-los por falta de interesse dos alunos, com a justificativa de que o perfil da maioria dos alunos traz obstáculos à sua consecução.

Não conhecendo o perfil dos outros alunos, porque é o primeiro ano que eu tenho experiência no matutino, eu acho que é, são alunos assim carentes, chegam pra gente, carentes de tudo, de atenção, de necessidade mesmo. Tem aluno que chega que fala que não tá tendo onde morar, que tá caçando um lugar pra morar, com quem morar, até chega a desabafar mesmo, contando a realidade que tá. Às vezes tá sem trabalho, e a maioria dos nossos alunos, eles ficam cansados, com fome, que o primeiro horário aqui, todo mundo sabe que é uma comilança na sala, que não tem nem como a gente falar que, proibir, porque eles chegam com fome, vem direto do trabalho pra cá, e então assim, eu acho que isso prejudica muito, o tempo que eles não têm de chegar em casa fazer um lanche, com tempo, eu acho que atrapalha bastante. Mas é o desinteresse também. Talvez pelo cansaço que eles estejam não é? O desinteresse deles é muito grande também. (P 3).

O P 4 destaca que os objetivos são bem claros, mas, para muitos alunos, o trabalho é prioridade, porque, não raro, muitos deles são responsáveis pelo sustento de suas famílias.

A supervisora, ao definir os objetivos propostos, complementou considerando o perfil dos alunos e a realidade da escola.

É o objetivo da aprendizagem, levando em conta a interação com os alunos. Devido à diversidade e carência dos alunos, associada à dificuldade de aprendizagem de muitos; há prioridade por uma aprendizagem significativa para os alunos; fazendo com que tenham interesse.

Para Soares (2007), considerando as grandes desigualdades sociais, características de nossa sociedade, destaca que o objetivo da escola não pode ser apenas a melhoria do nível de desempenho dos alunos, mas também a equidade, outro ponto que deve ser enfatizado no projeto pedagógico das escolas.

Segundo Lelis e Mesquita (2015), na composição do atual cenário do Ensino Médio, é recorrente o distanciamento entre os objetivos do ensino e as propostas curriculares, entre as ambiguidades políticas e o trabalho docente. Nesse contexto, novas demandas são identificadas como a crescente escassez de professores especialistas, a necessidade de superação da fragmentação e multiplicidade das disciplinas e o incentivo ao protagonismo juvenil.

No processo de coleta de dados da pesquisa, foram abordadas questões como as relações interpessoais em geral, a organização da escola, as expectativas dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados e o desempenho dos docentes.

Pelo relato geral dos participantes, identifica-se que a escola possui um clima harmonioso e acolhedor que oferece condições satisfatórias para a aprendizagem, sem brigas e agressões ou casos graves que mereçam destaque. No entanto, em ambos os grupos de alunos, houve relatos de indisciplina na sala de aula, desrespeito de alunos com colegas e professores, principalmente com alguns professores específicos.

Bom, da escola em si eu não tenho muito que reclamar. Porque a escola é muito boa, os professores são ótimos. O problema de fato está nos alunos. A falta de interesse nossa mesmo, às vezes acontece. Então eu esperaria assim que pelo menos da minha turma as pessoas tivessem mais interesse. Eu acho que iria contribuir muito, com os professores e com a escola. (A1).

Houve casos de alunos que expressaram opinião semelhante com mais detalhes, chegando a referenciar a postura de alguns professores, situação que merece destaque quanto à atenção da gestão para as intervenções necessárias:

Pra mim assim, o desempenho dos professores são muito bons, eles estão dando os conteúdos que têm que ser dado. Pra mim assim um exemplo; a professora de Inglês, ela não sabe Inglês, ela não fala Inglês. Rs.. Eu já não sei falar Inglês, tinha que aprender pelo menos o mínimo! Mas ela também não sabe, aí fica difícil. Mas ela devia de um conteúdo que a gente consegue fazer pelo menos a prova, para tirar nota boa. Igual ela (Daiane) falou do menino que fica gemendo na sala de aula, se o professor vai brigar com ele, ele fala o que você quer tia? O que você quer, velha? Você está querendo o quê? Ele chama, ele desrespeita. Igual à professora de Inglês mesmo, por ela ser baixinha, por ela ser pequena, eles zoam muito ela, fala ô, vó, apaga mais em cima porque ela não alcança, escreve mais alto, ela não alcança, chama ela de velha, calminha, veia, sossega. E isso me incomoda pelo fato, tipo assim, se você não gosta de um professor, cara, pelo menos respeita. Porque ele está ali fazendo o trabalho

dele. Entendeu? Ele não tem que agradar você. Ele não tem que agradar ninguém. Ele tem que ir ali para dar uma aula, dar o assunto dele, te explicar e ajudar você a passar de ano, coisas que muitos não tão tendo interesse, e tipo assim, a professora Luciene de Português, eles desrespeitam muito ela também. Os outros professores já têm mais punho firme. As mais desrespeitadas são a professora de Inglês que é a Graça e a Luciene. Eles não respeitam a Luciene de jeito nenhum. Ela fala: gente, fala mais baixo, o povo grita. Eu falo o povo do fundo, mais do fundo. E quando ela fala: gente, silêncio, presta atenção, aí que eles alteram a voz e isso incomoda quem está na frente querendo aprender. A maioria naquela sala vai fazer ENEM, muitos ali querem prestar atenção no que o professor está abordando, falando ali, pra gente ter noção do que vai fazer no ENEM, só que eles gritando é impossível. (A 2).

Ao ser questionado sobre suas expectativas quanto ao Ensino Médio, A 5 respondeu: “Eu preciso melhorar o foco e finalizar aqui mesmo. Só que alguns professores têm que ter mais explicação do que didática. Não estão explicando, ou só passando trabalhos em livros ou para casa. Não estão explicando. No mais é só isso.”

Posteriormente, o mesmo aluno, referindo-se a relações interpessoais, afirmou não ter problemas com ninguém na escola, nem com alunos, nem com professores, diretora, funcionário. Na opinião dele, das escolas pelas quais passou, essa escola seria a que teria bons funcionários e boa diretoria.

Os alunos do Grupo 2, apesar de serem unânimes em afirmar a boa acolhida da escola, apresentaram perspectivas positivas quanto às suas expectativas para o Ensino Médio e destacaram com ênfase o tratamento e os métodos de ensino questionáveis de alguns professores em relação aos demais.

Na versão da vice-diretora, a relação na escola é muito tranquila comparada às outras escolas e outros municípios onde são vistas dificuldades com a violência. Há alguma divergência, alguns atritos entre aluno-professor, considerados mais como caso de indisciplina. A supervisora compartilha da mesma versão, no entanto, cita a reserva inicial de alguns professores com a direção até se adequarem ao que é proposto e compreenderem a necessidade das intervenções.

A indisciplina dos alunos é um dos vários problemas que fazem parte do cotidiano das escolas. Nos últimos anos, tornou-se um grande desafio para os professores que, muitas vezes, apresentam dificuldade em atuar diante dessa questão que envolve todos os atores do processo educativo, além de causar danos ao processo de aprendizagem. De acordo com Boarini (2013), a disciplina é

imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, seja individual ou em grupo. Toda atividade, de qualquer natureza, exige ordem para chegar a bom termo. É o caso dos esportes, do trânsito e de várias outras situações além do ambiente escolar. Se nenhuma norma for atendida, cada um agindo por si, poderá ocorrer um caos.

A disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estáticas e unidirecionais. Não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente por índole de um aluno em particular. O comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais. A promoção da disciplina ou o controle da indisciplina dos alunos não estão escritos na literatura pedagógica ou em qualquer outra, nem recebemos, junto com o diploma ou conclusão de curso, fórmulas para manter a disciplina ou evitar a indisciplina. A disciplina é um exercício que se faz necessário em qualquer situação social ou não. No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano de cada sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação. Esse exercício não é um problema para nós educadores. Esse exercício é um compromisso e desafio e faz parte do nosso trabalho. (BOARINI, 2013, p. 129).

Não podemos nos esquecer de que a família, a escola e o aluno não existem de forma isolada, pois fazem parte de uma sociedade e têm um contexto histórico que deve ser considerado. Vasconcelos (2004) acredita que as causas da indisciplina podem ser encontradas na sociedade, família, escola, professor e aluno. Portanto, para o autor, a disciplina é uma construção coletiva da prática pedagógica que exige esforço, envolvimento e dedicação de todos os sujeitos envolvidos.

2.2.2 Estratégias de orientação pedagógica e educacional

Falando acerca das orientações pedagógicas, do Projeto Político Pedagógico, das dinâmicas de ensino e avaliação, do acompanhamento do desenvolvimento e desempenho dos alunos, a supervisora, em relação aos professores, destaca:

Aí muitos deixam a desejar, sabe porque eu acho que às vezes estratégias, metodologias... Elas têm que ser mudadas; que estão de uma forma que eles aprenderam talvez na época muito tradicional e continua aí hoje. Nós estamos num outro, outro nível, os alunos hoje não é mais aquele nível da nossa época, alunos que eram mais

quietos, ouvia, fazia o que era proposto, hoje não. Você deveria ter outras, buscar metodologias diferentes, esquecer um pouco quadro e giz, usar coisas que dá mais sentido trabalhar diferenciado. Não deu certo de uma forma usar outra. Então acho que falta bastante mudanças de metodologias para o melhor resultado (SUPERVISORA).

Na versão da vice- diretora existe muitos professores empenhados, que participam muito, trocam experiências com os colegas, mas há outros que não demonstram o mesmo empenho. A maioria tem responsabilidade, “veste a camisa da escola”, trabalha para a melhoria do ensino, já uma minoria não faz isso. Ao ser questionada se, nesse perfil, havia distinção entre efetivos e designados, a resposta foi que o descompromisso existe de forma geral.

Para Lück (2009), a gestão pedagógica, de todas as dimensões da gestão escolar, é a mais importante por estar diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. Nesse sentido, as situações descritas revelam a fragilidade na gestão pedagógica da escola.

No que concerne ao desempenho dos professores, quando questionada quanto à proporção dos docentes para o empenho em inovar, a supervisora complementa:

Não só de inovar, não tem empenho nenhum de inovar, acha que as coisas sempre igual antigamente, eu venho aqui, por exemplo, exemplo é, eu vou dar os alunos para fazer 10 questões tá. E eles vão levar o livro fazer 10 questões. Se eu fizesse uma forma diferente, ficaria bem mais significativo do que simplesmente pedir o aluno a ler o conteúdo e fazer 10 questões. Esse tempo que é tão pequeno, as aulas de 45 minutos às vezes uma ou duas vezes por semana, se eu utilizasse uma forma como a gente tem que fazer com slide ou uma forma com um vídeo, propondo um trabalho diferenciado, os alunos apresentarem, eles apresentam muito bem sabe disso, procura, ele para quando fazem proporção com trabalho fazem assim que até os professores pensam assim: nossa! Usam meios diferentes que a maioria dos professores não quer Inovar, não buscam fazer diferenciar (SUPERVISORA).

Para Kuenzer (2000), as diferenças sociais, a desigualdade de oportunidades e de acesso à cultura e educação no país não permitem criar uma escola média única. Assim, é preciso tratar diferentemente os desiguais para que possam ser iguais. A autora defende que cada escola de Ensino Médio possa construir sua proposta pedagógica, a fim de atender às suas demandas e superar as diferenças.

Assim, a questão é garantir a implementação e a efetividade da proposta pedagógica que constitui um instrumento importante na instituição escolar.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico, todos afirmaram terem conhecimento do documento, com exceção de P 1, que foi admitido após as primeiras reuniões do semestre. P 5 assim se manifesta: “Não, todo ano, nos dois anos que eu trabalhei aqui, todo ano tem a reunião com ele, as mudanças, tudo assim, de acordo... Tudo é notificado”. P 2 corrobora: “Somos cientes do Projeto Político Pedagógico, todo ano tem reunião, ele é mostrado, debatido, então trabalhamos em cima dele, do que é proposto”.

Eu não conheço o Projeto Político Pedagógico da escola. Na verdade, assim profundamente né, porque tem pouco tempo que eu estou aqui, mas eu creio que sim, que seja atualizado e tudo, porque todo ano é feita né essa atualização nas reuniões. Só que eu não o conheço a fundo (P 1).

Questionados acerca do desempenho dos professores junto aos alunos, os alunos, embora abordem o desinteresse de alguns colegas e elogiem o trabalho da maioria dos docentes, fazem algumas restrições:

Eu não tenho que reclamar dos professores, eles estão passando tudo que é preciso, só tenho que reclamar de Matemática porque o professor entrou de greve, ele veio já tá em passar a prova, não explicou a matéria, e praticamente a nota vai se zero porque... É assim, ele passa a atividade, já fala que o visto é amanhã, a gente trabalha o dia todo. Como é que a gente vai fazer quando chegar em casa. Eu mesmo chego 5 e meia e eu tenho que tomar banho e subir para o ponto 6 horas. E como é que eu vou fazer uma atividade de dez questões ou mais? E Matemática, gráfico... (A 3).

A 5, referindo-se ao professor de Português: “O meu usa livro didático, mas não explica, é só questões, questões, e questões e não explica a matéria. Ele chega, passa os livros e a página e no final da aula dá o visto”. A 7 completa: “É que nem a professora de Geografia. É igual ele (A 5) falou. A professora entra na sala passa atividade no livro e só... não explica matéria nenhuma”. A 2 complementa: “E tem dia que ela não passa nada”. Foi uma sucessão de relatos idênticos, pois é a mesma professora em todas as turmas. Para A 2, a disciplina de Artes é desnecessária no terceiro ano (no que outra colega concorda), uma vez que, da

maneira como tem sido conduzida, não agrega valor algum: “Só colorir... Colorir e fazer tal de pontilhado. Cada ponto mais diferente que o outro”.

Os relatos do Grupo 2 referentes ao desempenho dos docentes foram mais enfáticos que os do grupo 1: A 9: “Você nota diferença entendeu? Quando você, um professor quer realmente ensinar você e quando o professor tipo assim, não tá nem aí”. De uma forma geral, os participantes do grupo discorreram sobre o número excessivo de cópias sem objetivo evidente em algumas aulas: A 13 também se manifesta: “Tinha que ter explicação porque a gente ia aprender ao invés de copiar. Porque a gente não entende na aula, só copia. E na prova, na avaliação, como é que vai ficar? Até por isso que o ensino não está indo bem”.

Ao abordar as aulas de Diversidade, os relatos foram pouco diferentes.

A 6 relata: “No ano passado a gente fazia coisa tipo sobre racismo, sobre a diferença social; coisa interessante que saía em algum lugar. Esse ano é só filme, toda aula é filme. E nunca acaba.” Conforme a opinião de muitos alunos do grupo, como Artes, a aula de Diversidade seria desnecessária. A abordagem dos alunos, além de estar relacionada à metodologia, também evidenciou a necessidade de os temas abordados serem de interesse deles. Ao questionar se a direção tinha noção dos fatos narrados até aquele momento, houve a negativa da maioria:

É tipo assim, como que vocês vão saber que a gente está que eles não estão dando a presença pra gente na sala de aula, se vocês não estão lá dentro. Então tipo assim, a gente tem que reclamar pra vocês tomarem uma atitude, porque não tem como adivinhar né?
(A 1).

O objetivo maior da escola deve ser o de promover o ensino efetivo. Para isso, o ensinar e o aprender devem estar em consonância com os princípios de renovação contínua do conhecimento, originando um ambiente de desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e gestores. É competência do diretor promover, na instituição escolar, a conscientização do papel de todos em relação à educação e à função social da escola. Nesse sentido, destaca-se a relevância da formação continuada como recurso à disposição do professor para resgatar suas potencialidades e capacidades, para que encontre alternativas mais integradas e inovadoras de pensar e agir, evitando práticas pedagógicas defasadas.

Se considerarmos como responsabilidade maior do professor a aprendizagem dos alunos, o que se espera do professor, na atualidade, é altamente desafiador. O

professor atualizado fará exercício da ética, reflexão e responsabilidade, inserindo as mudanças necessárias na busca contínua de sua autonomia em sala de aula, exercendo suas atribuições, visando ao aprimoramento da prática educativa. Radaelli (2016) assim se manifesta:

Não mais transmissor de conhecimentos, o professor precisa oportunizar e viabilizar a interatividade, a mediação, a reflexão e a ação, permitindo ao aluno a apreensão de conceitos, procedimentos, valores e comportamentos para que ele possa conviver harmonicamente com a diversidade. Ao professor exige-se, portanto, novos olhares, novas perspectivas e novas práticas acerca do mundo e da educação. (RADAELLI, 2016, p. 50).

No depoimento dos professores entrevistados, quanto às práticas pedagógicas e avaliações internas, não houve referências relevantes sobre atividades diversificadas. Não citaram nem mesmo as ações que foram descritas pela vice-diretora e pela supervisora e que foram exemplificadas por alguns alunos. Enfatizaram os simulados como ação de melhor resultado. Infere-se que as práticas, conforme relatado antes pela supervisora, ocorrem na forma tradicional, havendo casos de atividades diferenciadas com alguns professores.

Assim eu trabalho o conteúdo, observo na participação dos alunos, trabalho avaliações, atividades avaliativas e depois que a gente consolida isso no final do bimestre, a gente ainda trabalha as intervenções pedagógicas pra recuperar o conteúdo, que às vezes o aluno perdeu. (P 4).

A despeito do fato de o Ensino Médio ter tido um crescimento numérico significativo em relação às décadas anteriores, o mesmo não ocorreu em relação à qualidade do ensino oferecido. A escola de antes, privilégio da elite, chegou às camadas populares. A crescente internacionalização dos mercados e a informatização exigem maior escolaridade. Diante da nova configuração, a escola recebe um público crescente e novo para o qual ainda não está preparada, precisando se adequar em escala e qualidade. Conforme Menezes (2001), é preciso verificar se a escola sabe o que necessitam esses jovens, se conhece suas perspectivas de vida e se contribui para a realização de suas potencialidades. Para Menezes (2001):

Essa escola, que reconhece que o povo brasileiro está chegando ao ensino médio e o recebe dignamente, aceita essa nova e bem-vinda diversidade de funções no sentido de completar a educação básica e não simplesmente treinar para o trabalho ou preparar para o ensino superior. Mas ela ainda é um projeto e, de toda forma, não poderá conduzir isoladamente suas novas missões, pois a reorientação de nossa educação tem também um sentido político que exige uma mobilização mais ampla e que está só começando. O conjunto de transformações que permitirá a necessária reorientação da educação brasileira, que tem na universalização da educação básica um dos seus aspectos principais, não deve se resumir a medidas oficiais, pois envolve toda a sociedade. Se o novo século parece se inaugurar em meio a uma difusa crise de valores, que pode dificultar a orientação de projetos de maior alcance, talvez possamos encontrar rumos com os nossos principais pensadores da educação do século XX. Se deixarmos que Anísio Teixeira nos mostre o sentido da escola para a formação da nação, que Darcy Ribeiro nos lembre o caráter político da cultura vivida na escola e que Paulo Freire nos revele como a emancipação humana pode se realizar na relação pedagógica, teremos mais clareza para construir uma escola consciente de que deve promover todos os seus alunos e não selecionar alguns, que deve valorizá-los em suas características e diferenças individuais e não nivelá-los por qualquer padrão, e que deve emancipá-los para a participação e não domesticá-los para a obediência (MENEZES, 2001, p. 207-8).

No próximo relato, a professora falou em inovação e atividades diversificadas. Todavia, no decorrer da pesquisa, mesmo insistindo nesse ponto, não houve exemplo claro dessas atividades na prática pedagógica dos docentes.

Trabalhamos simulados, trabalhos em grupo, pesquisas. Assim, tem limitações, porque eles levam pra casa e muitas vezes a minoria faz. Esse aí não, às vezes você tem que trabalhar dentro da sala de aula esse tipo de atividade. E procurar trabalhar dentro do planejamento, e o livro didático, assim, como apoio, procurando assim inovar atividades diversificadas, Não é? (P 2).

Charlot (2005) destaca que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprenderem saberes. É, através dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. Para isso, é preciso competências específicas, certa especialização.

Falando acerca das dificuldades na execução do trabalho, o professor mencionou a questão dos simulados, mas centrou sua fala na importância do uso do livro didático e no desinteresse dos alunos por atividades diversificadas:

É além dos simulados né, também igual a colega falou aqui, o livro didático pra nós, professores de Português, ele é muito importante. Porque é onde temos um tempo maior assim, pra estar trabalhando com eles interpretação de texto, porque hoje há uma defasagem muito grande em todos os níveis escolares. Então eu acho uma das nossas ferramentas importantíssima. Porque a questão dos textos são muito grandes não é? E um ganho de tempo imenso. E as nossas, a gente trabalha, né, com esse sistema de recuperação, né, que os meninos têm essa chance, de se recuperar nos bimestres. Eu acho assim, tá um pouco complicado da gente estar inovando, às vezes tentando alguma coisa nova, mas aí vem a, dá de cara com esse desinteresse dos meninos. Você tenta implantar alguma coisa nova, às vezes usar, por exemplo, uma sala de informática para que eles façam uma pesquisa, eles não levam a sério, você acaba tirando eles da sala e dando, trazendo mais problemas, às vezes por eles realmente não ter essa disciplina e esse interesse para que o professor possa a ta implantando mais essas atividades, essas intervenções pedagógicas. (P 1).

No próximo depoimento, o professor falou dos demais recursos da escola, abordou a necessidade de motivação, mas ressaltou o desinteresse dos alunos, incluindo a ausência dos pais.

É assim, eu acho que a gente segue bem o planejamento didático, em cima do livro também, e com as tecnologias que a escola dispõe né, que são o datashow, as televisões. e então, assim, é, os simulados que é de bastante interesse, né, e eu acho que a gente tem que tentar talvez motivá-los mais. Na seriedade desse projeto e dessa conclusão. Porque hoje eles estão assim, né, tanto faz a água correr pra baixo como pra cima, eles acham que vão formar de todo jeito, então eu acho que fica bastante a desejar também. E uma coisa que eu acho também que quando os pais põem os alunos no Ensino Médio, parece que a responsabilidade deles diminui. Que até o Fundamental eles vão à escola, procuram saber e depois do Médio já não vem, a maioria. (P 3).

Os relatos dos participantes das pesquisas evidenciaram ausência da efetividade dos objetivos geral e específicos propostos no Projeto Político Pedagógico da escola.

2.2.3 Processos de avaliação e desempenho dos alunos: avaliações externas/apreensão dos resultados

As avaliações externas são justificadas com a finalidade de monitorar o funcionamento das redes de ensino e de servir como subsídios para a atuação dos

gestores, viabilizando a formulação de políticas educacionais e visando à melhor aprendizagem dos alunos e, evidentemente, melhores resultados. Conforme Alavarse *et al.* (2013, p. 18):

Se, de um lado, qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, de outro, esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização. Com efeito, o incremento do Ideb, a médio e a longo prazo, se dará pelo incremento desses dois fatores articulados com melhorias nas taxas de aprovação. Enquanto indicador, a questão consiste em dimensionar seu potencial de contribuir para o equacionamento e enfrentamento de tarefas de planejamento educacional, uma vez que existem projeções do Ideb até 2020 para cada escola e rede, levando em conta, de alguma forma, as particularidades dessas unidades. A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo.

Para Alavarse *et al.* (2013), a concepção de avaliação, como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino, é recente no Brasil e deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizarem seu trabalho. A avaliação é, então, um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e para verificar se estas últimas são atingidas.

No entanto, autores como Sacristán (1998) interpretam a existência das avaliações externas como submissão dos professores a uma pressão externa, não só lhes negando a autonomia profissional, como os impedindo na realização de um trabalho promissor. Porém, a relevância das avaliações vai depender da forma de apreensão e interpretação dos resultados pela equipe gestora e professores, bem como de sua disposição para a intervenção diante dos resultados.

Segundo Oliveira (2016), atualmente, é possível dizer que uma educação de qualidade, direito de todos os brasileiros, não pode mais ser formulada sem os

processos de avaliação. A autora reitera não ser difícil perceber a relação entre a qualidade e a avaliação, considerando esta como um dos principais instrumentos para um ensino eficaz, pois foi idealizada como um sistema de informações para divulgar a situação educacional efetiva de nosso país.

Políticas educacionais bem-sucedidas não resultam apenas da experiência de seus formuladores. As chances de sucesso aumentam à medida que são estruturadas a partir de informações seguras sobre a realidade que pretendem transformar. Além disso, é preciso utilizar meios que permitam avaliar o acerto das medidas adotadas e acompanhar os avanços em relação aos objetivos estabelecidos. (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Sendo assim, a avaliação apresenta o diagnóstico da realidade, a partir do qual são planejadas estratégias viáveis e necessárias para a intervenção e, após sua implementação, realizar o acompanhamento para verificar se as metas e os objetivos propostos estão sendo alcançados. Para Oliveira (2016), os resultados almejados não podem estar fundamentados apenas na avaliação em larga escala, que se constitui apenas uma, dentre as várias fontes que podem auxiliar na tomada de decisões. Há necessidade de um conjunto mais amplo de informações. A autora ressalta a necessidade de políticas de incentivo aos profissionais da educação rompendo com a paralisia e a inércia frequentes no sistema educacional.

Isso não se faz só com recursos e orçamentos. É preciso ter ideias generosas e democráticas; bons programas de ensino e propostas curriculares inovadoras; padrões de desempenho estudantil bem definidos; atenção redobrada com a formação e a valorização do professor. (OLIVEIRA, 2016, p. 28).

Tudo isso se faz com o envolvimento de vários atores, tais como poder público, instituições de ensino, profissionais da educação, família e alunos.

Soares (2004) já defendia a ideia de que todo aluno tem o direito de ser avaliado, visto que só assim suas necessidades serão conhecidas. O autor, salientando a negação do uso da avaliação como instrumento de classificação e punição, destaca que, como estratégia pedagógica, ela é necessária em qualquer escola. A avaliação da aprendizagem é um instrumento importante para análise dos docentes sobre as ações escolares.

Ao falarem dos processos de avaliações internas, os critérios parecem idênticos entre os professores entrevistados: “Não tem jeito de fugir. A gente dá a avaliação individual, a gente dá trabalho de grupo e faz observação deles também todos os dias e registra, quem está participando, quem não está. Assim que eu faço, não sei se é bem isso” (P 5).

O outro professor, como a professora anterior, ambos da mesma disciplina (Matemática), descreveu com mais detalhes.

É hoje, assim, eu trabalho avaliando bem o aluno dentro da sala de aula, o máximo que eles fazem dentro da sala de aula, as atividades complementares, né. É uma avaliação por bimestre e essa avaliação visa é, cobrar deles o que foi trabalhado em sala de aula de acordo com o planejamento e de acordo com o que foi trabalhado, corrigido, né? E alguns trabalhos em grupo pra poder ajudar na nota, porque nas avaliações, se for depender das avaliações somente, não sai resultado (P 3).

Em um estudo de Klein (2006) no qual se discorre sobre atendimento, fluxo escolar e qualidade do ensino, o autor define um sistema educacional de qualidade como aquele em que os alunos aprendem e passam de ano. Segundo o autor, no Brasil, muitas políticas educacionais foram baseadas em diagnósticos errados. Por exemplo, considerar a evasão como um dos grandes problemas da educação brasileira. Após correção das taxas, verificou-se que a taxa de repetência era muito mais alta, ou seja, o problema era a repetência e não a evasão. A evasão acaba acontecendo em decorrência da repetência. Os alunos avançam pouco nas séries, acabam sendo desestimulados. Assim, mais que construir escolas, há a necessidade de melhorar a qualidade do ensino.

P 4 fez um relato mais abrangente e objetivo:

As avaliações e as aulas são de acordo com o planejamento. Certa porcentagem da nota a gente avalia a avaliação individual e a outra porcentagem avaliação coletiva. Essa avaliação individual ela é feita através de avaliação e nessa avaliação a gente associa o conteúdo, no meu caso, eu tento associar o conteúdo com questões contextualizadas, levando pra prática do aluno, tentando relacionar o conteúdo com a sua vivência e às vezes até com as avaliações externas. Certa parte das minhas avaliações cobro questões abertas, certa parte questões contextualizadas fechadas. Observo participação no decorrer das aulas durante o bimestre e trabalhos coletivos, trabalhos em grupo (P 4).

O indivíduo motivado encontra-se disposto a despender esforços para chegar a seus objetivos. Conforme Banaletti e Dametto (2015), o docente, como profissional

atualizado, deve abandonar velhas práticas disciplinares, que não fazem mais parte do contexto atual, e utilizar modelos atuais de ensino, levando em conta o perfil dos sujeitos da contemporaneidade. Reconhecer os discentes como possuidores de conhecimentos, experiências, como seres ativos, com capacidade de questionar, duvidar, características essenciais nas diversas esferas da experiência social. Para os autores, a motivação é uma ferramenta que pode ser usada como forma de assegurar a atenção e o bom desempenho dos alunos na escola, tornando-os instigados e engajados na realização das tarefas, fazendo com que o ensino e a aprendizagem sejam experiências prazerosas.

Foi questionado com os alunos sobre os processos das avaliações internas e se elas seriam instrumentos eficazes para medir o conhecimento. As opiniões divergiram um pouco, conforme a visão de cada aluno e o critério dos professores: “É alguns professores avaliam bem, agora outros já extrapolam um pouco, eu acho que assim, igual a professora de Inglês mesmo, ela avaliou um caderno que, o meu fichário que pode ser com a letra pequena e tal, tem três folhas e ela avaliou em dez pontos” (A 1). “O meu só tinha uma folha” (A 8).

Os pontos estão vindo de graça. Então isso também desmotiva um aluno. Como é que ele vai querer procurar aprender, se o professor dá pontos de graça. Acho que a gente tem que correr atrás, para atrair os nossos pontos, entendeu. Agente tem que suar, faculdade não vai ser fácil. Acho que a gente agora não acostumar com esse jeito rigoroso, depois a gente não vai saber lidar com isso. (A 1).

Opinião idêntica de A 2 referindo-se a outro professor:

Pra mim assim tipo, as avaliações deles tão boas; a do Carlos por um lado é ruim, ele é muito, assim dez pontos de caderno tá dando de graça. Ele tá dando dez pontos de caderno e cinco de participação. Ele tá dando de graça, 15 pontos, se o aluno for ótimo ele já tá ganhando 15 pontos. Só que por um lado se o aluno ficar para recuperação, ele zera a nota. (A 2).

Quanto à eficácia das avaliações, eles alegaram que depende dos critérios de cada professor. A maioria concorda que os professores facilitam muito. Alguns relataram que, mesmo quando as provas devem ser feitas individualmente, os colegas consultam os outros, usam celulares. Todavia, os alunos têm consciência da importância e da finalidade das avaliações. Portanto, verifica-se, na escola, a necessidade de revisão nos modelos de avaliações e nos seus objetivos.

Na concepção de Charlot (2005), aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual dos termos e dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber. A relação de aprendizagem é uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações internas, alguns professores falaram mais do processo que dos resultados. Os que especificaram resultados reforçaram o desinteresse e abordaram a defasagem.

Assim, nas minhas aulas, como método de avaliação, eu avalio os alunos coletivamente, o desempenho da sala, mesmo se eu passei bem o conteúdo. Faço uma reflexão sobre as notas daquela determinada sala, o que influenciou aquele resultado dos alunos e, em cima desses resultados, a gente tenta agir, assim melhorando às vezes, alguma nota, às vezes até um conteúdo perdido pro aluno. E assim, a gente procura observar, no meu caso, procuro muito observar o interesse do aluno. Às vezes ele pode ter muita dificuldade, mas pode ter interesse em aprender. Tem aluno que você tem que ter o olhar mais voltado pra ele. Do que e tentar resgatar também aquele aluno que está desinteressado. Por causa da dificuldade e às vezes é desinteressado no estudo (P 4).

O relato subsequente difere no processo de efetividade da avaliação e postura dos profissionais, mas também ressalta o desinteresse dos alunos.

A questão da avaliação, eu avalio muito assim, o trabalho da atividade complementar que é trabalhada em sala de aula e geralmente eu trabalho no coletivo. Mas eu nunca trabalho a avaliação coletiva, eu nunca dou a avaliação em grupo, sempre individual. Porque assim, a gente pensar neles lá fora, eles nunca vão ter lá a possibilidade de fazer uma avaliação em dupla, né, então sempre vai ser individual. Eu trabalho bem dessa forma, é o resultado, igual você falou, o resultado é bom? É o esperado? Às vezes, a gente faz uma prova, nossa que prova fácil! E pensa que todo mundo vai tirar o total e quando você vê o resultado às vezes não é o que você esperava. Geralmente o aluno que participa que questiona, né, que está buscando, ele se sai bem. Mas tem uma grande parte desinteressada. É... (P 3).

Em síntese, fica perceptível que os resultados, se considerados de forma global são aquém do esperado.

Conforme Soares (2015), quando se fala em avaliação educacional, trata-se de três funções relacionadas e distintas, denominadas: métrica, analítica e pedagógica. A função métrica é um termômetro da educação, através do qual sabemos o nível atual, se houve progressos quanto ao nível anterior, podendo comparar turmas, municípios e estados. Pelo sistema construído pelo MEC (Ministério da Educação), segundo o autor, sabemos que nosso nível é baixo, não está se elevando e que as desigualdades são grandes e não estão se reduzindo. A função analítica destina-se a subsidiar o trabalho dos pesquisadores em educação; quando são construídos modelos analíticos para pesquisa do impacto que os insumos educacionais, o contexto social, as variáveis familiares e as práticas pedagógicas e de gestão escolar têm sobre o aprendizado; por fatores diversos são limitadas, dependendo da criatividade e técnicas dos pesquisadores. A função pedagógica é a mais importante, mas também a mais difícil. Não há técnica estatística que permita a execução dessa função, se o sistema de avaliação não foi planejado para tanto.

A Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, Macaé Evaristo, em exercício de janeiro de 2015 a janeiro de 2018, enfatizava que a avaliação deve ser entendida em função dos sujeitos. O desafio do Estado é pensar em mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação e de seus resultados, efetivando a realização de intervenções e a promoção da equidade social (SIMAVE, 2016).

Portanto, 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 seriam taxas nulas de repetência e evasão (KLEIN, 2006). Para o autor:

Esse mau desempenho dos alunos reforça que é necessário rever as políticas de formação e capacitação dos professores. É preciso garantir que os futuros professores saibam o que vão ensinar. O Ministério da Educação deveria organizar reuniões com os diferentes cursos de magistério, licenciaturas e associações científicas e acadêmicas para explicar os resultados das avaliações. Certamente, a grande maioria desses cursos ignora as avaliações. (KLEIN, 2006, p. 155).

Na pesquisa com a vice-diretora e a supervisora, na comparação dos resultados entre as avaliações internas e externas, as opiniões divergiram. A vice-diretora afirma que os resultados das avaliações internas são melhores, se comparados às avaliações externas. Já na opinião da supervisora, os resultados das avaliações externas não diferem do nível real de aprendizagem dos alunos. O que demonstra essa diferença é que, nas avaliações internas, os alunos têm muitas oportunidades, o que não é o caso da avaliação externa, em que os alunos são avaliados com um único instrumento, no caso, a prova. Na comparação de um ano para o outro a vice-diretora destaca: “Em 2014 os resultados foram muito bons, em 2015 houve uma queda preocupante. Em 2016 houve um acréscimo, mas precisamos trabalhar para obter melhores resultados”.

No foco: Apreensão dos resultados-Fatores que têm contribuído para a oscilação dos resultados e baixo desempenho - foram pesquisados os itens: Avaliações externas PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica); clareza dos objetivos para professores e alunos; índice de participação e desempenho dos alunos; análise dos resultados.

Na percepção da vice-diretora, há clareza quanto aos objetivos para professores e alunos, considerando bom o nível de participação dos alunos calculando o índice de 90 a 95%, enfatizando o trabalho de conscientização anterior à realização das provas. A supervisora, em seu depoimento, reforça a opinião da colega.

Os dois anos que eu estive aqui 2016 e 2017 eu achei a participação dos alunos muito boa e eles tinham o objetivo e levaram bem a sério sabe, porque foi trabalhado com eles que a importância, os resultados anos anteriores tudo foi mostrado para ele então dessa forma eles ficam mais responsáveis. Eu gostei da participação 2016/2017 deles, dos alunos foi muito boa (SUPERVISORA).

Os professores, ao discorrerem sobre as avaliações externas, afirmaram ter clareza de seus objetivos, disseram que tentam conscientizar os alunos, mas estes não apresentam entusiasmo ou mesmo compromisso na realização das provas.

A importância dela é pra ver o conhecimento, né? O conhecimento de cada que está fechando a etapa, qual foi o nível de aprendizagem deles, dos conteúdos. Então eu acho que isso aí é importante pra eles, né? Só que muitos não levam a sério. Tem aqueles que leem a prova, interpretam a prova direitinho. Agora tem a maioria, numa sala

dez, vão por a metade, dez alunos só leem as primeiras questões, as outras jogam tudo no bicho. (P 5)

Para a professora, nem todos os alunos têm clareza dos objetivos das avaliações. Na opinião da docente, as provas são muito grandes, considerando que os alunos não estão habituados a resolver uma prova com muitas questões. Portanto, leem as primeiras questões com mais atenção, mas logo se cansam e respondem as demais questões sem, ao menos, lê-las. Principalmente quando a prova era aplicada em dois dias, segundo a professora, alguns faziam a prova do primeiro dia, no dia seguinte, eles não iam à escola.

Os demais professores questionaram, além da extensão das provas, a dificuldade de acesso a elas, comentando que, na realidade, de certa forma, estariam sendo avaliados junto aos alunos, reiterando, ainda, o descompromisso dos alunos em realizá-las.

Eu acho importante essas avaliações externas até pra os alunos mesmo comparar os resultados de outros municípios, de outras escolas, aqui de Nova Serrana mesmo, eu acho que é interessante. Pra gente mesmo, como professor, ver como que está em relação ao município, SRE, acho assim que é de grande valia. É um norte, pra onde estamos indo e se estamos indo, né? Pra questão dos alunos eu acho que eles, tem que haver uma conscientização maior ainda. Tem que ser trabalhado isso como a Lucineia disse, desde o primeiro ano, pra chegarem lá no terceiro ano, eles estarem conscientes da importância dessa avaliação externa, e é igual como já falou, muitos fazem, outros não; outros só chutam. Então é assim o percentual que realmente pega a prova, lê e faz mesmo é pequeno, esse percentual (P 3).

Foi relatado que, no ano anterior, na turma que se empenhou em ler e resolver a prova, o tempo não foi suficiente, deixando os alunos ansiosos. P 4 faz considerações sobre alguns motivos que possam desestimular os alunos.

Assim, a gente tenta conscientizar os alunos da importância e dos objetivos, e a gente tem, mas muitas das vezes essa conscientização que a gente faz não vai tocar a maioria dos alunos, ele vai ver aquela prova ali sem nenhum significado. Porque ele não vai levar a nota dela pro currículo, ele não vai ter acesso às vezes até a nota individual, pra ver como que ele está e também acho que eles deveriam repensar os moldes com que ela é elaborada. Porque a gente tem agora um dia só, eles vão fazer prova de Português e Matemática muito grandes e, às vezes, aquelas avaliações que eles mandam pra gente, avaliação diagnóstica, avaliação intermediária, pra no final do ano a gente fazer a avaliação do PROEB. Eles mandam uma avaliação com uma quantidade muito grande de questões, depois pra você aplicar ali num determinado tempo, eles

não disponibiliza recursos pra aquela prova ser impressa, a escola tem que se virar, se ela quiser dar aquela prova impressa, ou de outra maneira e também às vezes o nível dessa prova, dessa avaliação diagnóstica, dessa intermediária, em que foi colocado nesses últimos anos, eu achei ela muito elevada para os nossos alunos, até mesmo comparado com o que tem ser visto dentro do CBC. Pra gente levar com base comparando as questões com os descritores que a gente vai ver (P 4).

Para P 1, a forma de divulgação e a importância dessas provas para os alunos precisam ser um pouco mais claras, mais trabalhadas. Quanto ao índice de participação dos alunos, todos os professores o consideraram muito bom.

Os professores pesquisados, ao comparar os resultados das avaliações externas, enfatizaram dados já apresentados na pesquisa. Confirmaram a percepção do grande número de alunos no baixo desempenho, ressaltando, contudo, que situação análoga ocorrera na SRE da qual a escola faz parte, como também no Estado, ainda que em uma proporção menor que na escola. P 3 fez referência às políticas públicas, chamando a atenção dos colegas para observar que, quando ocorrem mudanças no governo, sempre está havendo um desnível. Na opinião de P 4: “A política pública, ela vai influenciar diretamente em todos os setores que nós temos aí na sociedade, educação, saúde, segurança. Eu acho que os reflexos desse governo que a gente vive incidem diretamente nos nossos resultados”.

Conforme Mainardes (2006), a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Para o autor, nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes, havendo efeitos gerais e específicos. Os efeitos gerais ficam evidentes quando os aspectos específicos da mudança, observados na prática, são analisados e agrupados. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados.

2.2.4 Fatores que influem no baixo desempenho e na oscilação dos resultados

Um índice de baixo desempenho como o descrito no caso, mesmo que de forma implícita, evidencia a existência de vários fatores tanto internos quanto

externos. Krawczyk (2011) questiona a qualidade da educação apresentando como evidências: os altos índices de reprovação e evasão; a proposta de conversão dos professores em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político; a renovação da racionalidade pedagógica, como construção de uma sociedade democrática e pluralista; a falta de fixação dos professores e trabalho em mais de uma instituição, como também a questão de remuneração.

Lelis e Mesquita (2015) abordam o ensino descontextualizado e marcado por métodos tradicionais; o baixo desempenho dos alunos, os alunos que concluem a etapa com pouco domínio da leitura e baixa proficiência em Matemática; a implantação dos programas que não tiveram o impacto previsto; a necessidade de políticas consistentes e definições claras de políticas de financiamento; a precariedade da estrutura; a escassez de profissionais, fazendo com que professores estejam lecionando disciplinas diferentes de suas habilitações; a precariedade nas condições de trabalho; as diferenças sociais, culturais no contexto da escola e a busca e a crença por acreditarmos trabalhar pela construção de uma sociedade igualitária e justa.

Na opinião dos professores os fatores que têm contribuído para a oscilação dos resultados e baixo desempenho estão associados a elementos intra e extraescolares, como citados por Krawczyk (2011), Lelis e Mesquita (2015). Alguns desses fatores dependem diretamente da atuação da equipe da escola, enquanto outros dependem do poder público, incluindo recursos financeiros e mais efetividade de políticas públicas.

Eu acho o seguinte: a relação desses resultados com outras cidades, que não há um fluxo de alunos, que se mantém aquele aí, o rendimento é maior. Por exemplo, a cidade de Japaraíba. Japaraíba não é assim, uma cidade que recebe alunos todo dia, continuam aqueles mesmos alunos, então aquilo ali é um fator que ajuda. Como Nova Serrana, como todos os dias, nós recebemos alunos de outros estados, aí às vezes nós recebemos alunos de outros estados com defasagem maior, em relação aos nossos e isso aí é um fator que prejudica nessas avaliações aí. Eu acredito, é um fator importante.
(P 2).

Krawczyk (2011) analisa a situação do Ensino Médio a partir dos desafios apresentados pela realidade social, econômica e política, abordando a expansão, a universalização e a democratização do Ensino Médio; o Ensino Médio e a sociedade do conhecimento; o caráter cultural da escola e as novas modalidades de

informação e conhecimento; os jovens e o Ensino Médio; as novas demandas para os docentes. Conforme a autora, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional.

Houve ênfase no fato de que a escola em questão recebe no Ensino Médio, não apenas o fluxo da própria escola, mas também alunos de outras escolas do município e muitos de outros Estados. Para alguns professores e para a supervisora, a postura e o desempenho desses alunos são diferentes do aluno que é fluxo da própria escola. Embora comprovem que os alunos são bem recebidos, acolhidos pela escola, eles apresentam dificuldades de adaptação, de aprendizagem, ficando em uma posição de desvantagem em relação aos alunos oriundos da própria escola. Uma desvantagem quando comparados aos que já estavam na escola, que é a minoria. Existe defasagem de conteúdos, principalmente quando é o caso de transferências de outros estados. Além desse, outros motivos foram destacados:

É eu acho que, como foi focado aí, eu acho que uma coisa importante, que eu acho interessante ter aqui, é a troca de professores na escola. Talvez agora, com essas políticas de nomeações, de servidores efetivos, melhore um pouco. Mas nós sabemos que ela é muito grande, essa troca de professores na escola, não só na nossa escola, todo ano, durante o ano, professores diferentes, eu acho que tem uma perda muito grande. E quando se fala em políticas públicas aí, né, nós tivemos em 2015, né, na troca de governo, com a queda da Lei 100, trocou todos os professores que eram efetivados por professores contratados. Então, eu acho que isso aí influencia muito nesses resultados. Às vezes o professor estava acompanhando um aluno aqui há sete anos, de repente o aluno se perde. Então eu acho que influencia muito a questão das políticas públicas e atrapalha demais. (P 4).

Conforme Castro (2009), os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do Ensino Fundamental, o que faz com que os alunos cheguem à etapa posterior com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os alunos aprenderem em pouco tempo de aula e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional dos alunos. Ainda existem as deficiências no processo de formação dos professores, dificuldades para gestão de classe, além da multiplicidade de objetivos do Ensino Médio.

Corroborando com Castro (2009), P 2 enfatiza que o desempenho de um aluno não começa no Ensino Médio, sendo uma gradação que começa nos anos iniciais. Se já não começa bem, a tendência é que essas dificuldades vão se acumulando no decorrer dos anos até chegar aos resultados atuais. P 1 acrescenta que o problema da rotatividade não é só de professores, como também de alunos que sempre mudam de escola no próprio município e, muitas vezes, não têm dados suficientes de seu desempenho nas escolas de origem, o que causa prejuízos de aprendizagem. P 4 reforça a opinião da colega:

Assim, eu, no meu ponto de vista, não acho que o resultado ter caído tanto de 2014 para 2015 seja um fator interno, um fator que aconteça dentro da escola. A diferença é muito grande e eu acho que de um pro outro essa diferença assim, não seria tão evidente. Ela poderia ser gradativa, mas no decorrer de uns anos. Agora com relação à maioria dos jovens que se encontram no baixo desempenho, isso aí vem todo um processo desde a alfabetização até o Ensino Médio, essa não consolidação de muitos conteúdos, e às vezes a falta de interesse, se a gente...Esse gráfico aí que a gente observa, tá observando alunos do noturno que estão trabalhando o dia todo, vindo em busca de trabalho, de oportunidades e vão chegar aqui à noite pra fazer essa prova e ...Às vezes essa questão de conteúdo durante esses três anos, vão ver que à noite tem uma grande diferença de quem está estudando no turno da manhã. Lá eles têm na disciplina de Português e Matemática, têm uma aula a mais na semana, as aulas são de cinquenta minutos, então é uma grande diferença. No meu ponto de vista, uma grande desvantagem do aluno do noturno sofre em relação a quem está estudando de manhã. (P4).

Na versão da vice-diretora do noturno, os fatores internos que mais afetam são a falta de metodologias diversificadas pelos professores, a grande quantidade de professores designados, a falta de disponibilidade de tempo para encontro de formação dos professores. Já os fatores externos são a prioridade dos alunos para o trabalho, a defasagem dos anos anteriores, o pouco incentivo da família.

Na pesquisa com os alunos, questionados se, nas respectivas escolas, quando realizaram a última avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), houvera divulgação da importância e dos objetivos da avaliação, a maioria das respostas foi negativa, uma aluna alegou não lembrar.

Na nossa escola nunca foi falado. Não que eu me lembre, nunca foi falado... Muitas das vezes, nem era avisados. A gente chegava, eles só davam a prova e proibia como sempre fala, nada disso, nada

daquilo. Só lápis e caneta. Aí a gente fazia uma prova como se fosse uma prova normal. (A 6).

Relato idêntico de A 5, oriundo de outra escola, que acrescentou, em sua descrição, o descompromisso dos colegas em realizar a atividade. “Eles não avisavam nem nada, só chegava na hora e passava a prova. É todo mundo chutava, ninguém dava importância e a prova que tinha duração de três, quatro horas, terminava em meia hora, quarenta minutos” (A 5)

Já A 1 descreveu o objetivo das avaliações como para medir o grau de aprendizagem da escola, do município e do Estado. Acrescentou que, na escola dela, eles avisavam antes e falavam dos objetivos. Diante à pergunta se o interesse em realizar as provas das avaliações internas era o mesmo das avaliações externas, todos responderam negativamente.

Não, não mesmo. Muitos alunos, quando é avisado antes que vai ter essa prova, eles não vêm no dia. Porque não têm interesse em fazer. Eu acho que isso é muita falta de consideração porque tipo a escola, o governo, tudo bem, não é muita coisa, a escola pública, não é muita coisa, mas tem escola pra gente aprender, é alguma coisa né? Então a gente tem que vim mostrar o que a gente tá aprendendo, porque a gente tá aprendendo alguma coisa. E mostrar onde a gente tem dificuldade pra ser melhorado. Às vezes pode ser até que não melhora, mas antes direito né? (A 1).

Quanto aos fatores apontados como causas do baixo desempenho, todos os alunos citaram como fator principal o desinteresse, a falta de incentivo de alguns professores, a falta apoio da família e a necessidade do trabalho.

Tipo, eu acho assim, não é só o aluno. A culpa não é só de aluno. Mas também tem a falta de organização de alguns professores. Por exemplo, uma prova que muitas vezes não vale nada, muitos alunos tentam, muitos alunos só tentam. Teve uma professora na nossa sala, se não me engano, foi a Graça, professora de Inglês. Ela deu doze pontos parece na prova diagnóstica, muitos alunos tiraram 8 pontos. Então todo professor tava dando 2, 3 pontos na prova diagnóstica, ela quis dar 12, por quê? Numa prova diagnóstica. Era uma prova que nem precisava valer ponto. Ela quis dar esse absurdo de ponto numa prova que muita gente foi um fracasso. (A 2).

No depoimento seguinte a aluna faz um resumo do que foi exposto por alguns colegas, como causas do baixo desempenho:

A falta de interesse, às vezes a falta de motivação dos pais, e é isso. E como ele disse também (J. W.), é a pessoa vai ficando mais velha e vai perdendo o interesse. Tem gente que quer terminar de estudar, só para terminar de estudar. Mas não quer concluir os estudos para fazer uma faculdade. Ter uma profissão lá na frente. (A 8).

Dos dois grupos entrevistados, 90% dos pais não tinham Ensino Médio completo, 70% tinham o Fundamental incompleto, sendo que alguns cursaram apenas as séries iniciais. Embora tenha sido citada a falta de apoio dos pais, a maioria dos alunos relatou, mesmo que em situações distintas, o acompanhamento da família. Considerando o número de alunos entrevistados em relação ao número de alunos atendidos pela escola, conforme relato dos próprios professores e registros de atas de reuniões de pais, pode-se dizer que o envolvimento da família e o acompanhamento da vida escolar dos alunos estão, ainda, muito aquém do necessário. As opiniões de alternativas para melhoria dos resultados são motivo de reflexão. Efetivar um processo avaliativo com equidade e qualidade no qual esteja evidente a evolução na aprendizagem dos alunos, com condições propícias aos docentes de readequar suas práticas pedagógicas é um desafio para a gestão.

Eu já vi gente falar que vem, ah eu vou pra escola por causa da merenda. (risos) Muita gente fala hein, amiga! Ah eu vim porque eu não tinha o que fazer em casa, pra não fica em casa à toa. Ah eu vim pra bagunçar. E assim o professor, já que o povo não gosta de prestar atenção, no que o professor tá passando e explicando, o professor devia trazer uma explicação mais divertida. Igual uma vez a professora de Química, a Heloísa, ela foi explicar a gente negócio dos carbonos, as ligações... Ela trouxe uns isoporzinhas e palitos e assim todo mundo, mandou o povo ir montando os palitos, a forma como que é. E isso foi bem divertido, todo mundo participou, por incrível que pareça, a sala toda participou. Então o professor devia trazer mais coisa divertida. Principalmente dinâmica, Química, Matemática, Física, devia trazer muito isso. Porque dá pra eles trazerem, tem muita coisa. No meio deles... (A 2, Grupo 1).

Apesar da evidência da necessidade de uma metodologia diversificada, ficou aparente o empenho de alguns professores em inovar suas atividades, tanto no relato de alguns alunos, como nas versões da supervisora e vice- diretora do turno.

Eu acho que a escola também, junto com os professores, poderia fazer algumas campanhas, algumas coisas que influenciasse a gente nos estudos... E tem uns trabalhos que são muito interessantes. Igual o ano passado mesmo em Sociologia, a gente foi falar sobre crenças religiosas, foi um trabalho ótimo! Eu mesma gosto muito de falar sobre isso e a gente fez um trabalho e apresentou na sala de aula e

todo mundo contribuiu e foi lindo. E esse ano mesmo a Marília também, a professora de Física, ela passou um trabalho pra gente que foi bom, porque a gente tinha que apresentar na quadra, pra sala, (risos) algumas pessoas ficaram mais nervosas que outras, né, Karol? Mas foi um trabalho muito interessante e ela está com uns projetos também da gente fazer na sala de aula que falou no início do ano, que se ela colocar mesmo pra frente é muito interessante, que tipo, ela falou que no quarto bimestre, ela quer que a gente estude sobre o assunto e dê uma aula pra ela. Eu acho que isso aí é muito interessante. Motiva muito a gente. (risos). (A 1).

No decorrer dos depoimentos e opiniões, infere-se que o fator indisciplina está sinalizando que a realidade da escola não está adequada aos diferentes contextos da juventude nela inserida. Há ausência das relações dialógicas, da exploração das habilidades operatórias, de alternância de técnicas pedagógicas. Há necessidade de melhorar o conhecimento sobre as metodologias e sobre o potencial e a utilização de novos instrumentos de ensino.

A efetividade da ação pedagógica realizada na escola depende de dois componentes: que ela seja eficiente e eficaz. A eficiência depende de boa organização e articulação entre as ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos alunos. Considerando que educação é um ato intencional com propósitos definidos para serem realizados em um tempo determinado, garantir o bom uso do tempo, dos recursos e a organização dos processos e competências é condição fundamental para promover os resultados esperados. (LÜCK, 2009, p. 47).

A própria autora, no entanto, destaca que nem toda ação eficiente, realizada de acordo com o planejado, com bom uso do tempo e de recursos, promove resultados efetivos no sentido de educação. Infere-se que essa probabilidade, quando nos referimos à educação, ocorra considerando a influência de fatores internos e externos.

Quanto às questões pedagógicas específicas do Ensino Médio, Brandão (2011) prioriza três questões: uma nova concepção curricular para o Ensino Médio; o desempenho dos alunos nesse nível nos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, entre outros) e a questão da distorção na relação idade/série no Ensino Médio. Conforme observado no contexto histórico do país e do estado de Minas Gerais, conquanto ambas as questões sejam objeto de atualizações e reformas, não são aparentes resultados positivos nas proporções almejadas.

A expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, uma vez que existe uma grande porcentagem de jovens fora da escola. O número de matrículas vem diminuindo, além dos altos índices de evasão e reprovação. Ainda existem os desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura, gestão escolar, investimentos públicos realizados, dentre outros.

2.2.5 Influência da família na escola/ Atuação dos professores com estratégias para intervenções

No quinto foco abordado com os professores entrevistados, foi questionada a influência da família na escola; a contribuição dos professores para a melhoria dos resultados e estratégias para intervenções e perspectivas futuras.

Embora possamos reconhecer a adoção de uma perspectiva heterônoma na organização do trabalho escolar e que, muitas vezes, promove conteúdos que parecem estranhos à vida social, verificamos a tentativa atual do Estado de formulação de políticas públicas educacionais visando à adoção do desenvolvimento da participação e cooperação entre família e escola, criando uma possibilidade de ruptura de práticas e concepções já bem enraizadas. Pensar o processo de avaliação, o desempenho acadêmico, o fracasso ou o sucesso escolar, sem contemplar alguns desses aspectos é, na verdade, refletir sobre um falso objeto. (DAZZANI e FARIA, 2009, p.252).

Os professores, embora reconheçam a importância da presença da família na escola, afirmam que ela não existe conforme deveria. A pesquisa revelou que, no Ensino Fundamental, os pais são mais presentes e, mesmo que não tenham escolaridade, de alguma forma acompanham o desenvolvimento dos filhos. No Ensino Médio praticamente não existe esse acompanhamento. A maioria dos pais só comparece à escola quando convocados pela direção por algum problema de indisciplina dos filhos e, não raro, ainda são omissos.

Eu até comentei antes aqui, eu acho que a questão do acompanhamento, ela é muito importante, os pais na escola, da família na escola, que isso a gente vê até uma certa parte do Ensino Fundamental. Quando vai chegando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio aí que a família some mesmo né.

Assim tem casos aqui que realmente precisa conversar com o pai, mas não consegue. São poucos os casos que os pais vêm na escola e quer saber como que está o filho. E geralmente esses pais que vêm são os alunos bons, não são os alunos problemas. Agora eu acho esse acompanhamento seria ele é de grande valia durante todo o processo do Ensino Fundamental e Médio (P 3).

De acordo com Soares e Collares (2006), a escola é vista como a estrutura privilegiada para a aquisição dos conhecimentos e competências necessárias para a concretização das diferentes finalidades da educação. No entanto, está muito bem estabelecido que o sucesso da escola como instituição é fortemente influenciado por fatores que lhe são externos. Isso porque o sucesso escolar dos estudantes está associado a características inatas a estes e, principalmente, às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral, antes e durante o seu período de escolarização. Esses fatos foram primeiramente observados em pesquisas empíricas conduzidas nos anos de 1950 a 1960.

Além dos casos omissos, existem outras situações características do perfil de muitos dos alunos matriculados na escola.

Olha, eu acho que igual o ano passado, eu mais a Bruna trabalhando Diversidade, a gente ficou até muito triste, como que chama lá? Na turma que é do Tiago, a gente foi fazer um trabalho lá com eles e eles começaram a falar sobre família que a gente estava trabalhando. Da sala lá somente uns dez tinha pai e mãe, os outros moravam em casa de favor, não tinha acompanhamento, então eles estavam vendo a gente era como pai e mãe deles. Às vezes a gente chamava, conversava com eles, eles abriam, falavam com a gente. O Tiago mesmo foi um aluno que quando chegou no final do ano parece que ele estava até contando os dias pra ir embora, pra ver a mãe e o pai. Então poucos deles têm esse apoio de casa. E eles estão procurando esse apoio em vários professores aqui na escola (P 5).

Nogueira (2006), Polonia e Dessen (2009) destacam as mudanças ocorridas nas formações familiares tendo como consequência a diversificação do papel educativo da família. Na família tradicional, a mãe, do lar, era uma figura constante, sendo o pai o único provedor. Na família contemporânea, as responsabilidades de ambos estão equiparadas, sendo comum, portanto, a ausência dos dois durante o período do trabalho, ficando os filhos aos cuidados de outras pessoas.

Quanto à contribuição dos professores para a melhoria dos resultados, foi evidenciada a insatisfação dos docentes pelo pouco reconhecimento de sua atuação

pelo poder público em vários fatores, como má remuneração, más condições de trabalho em consequência da precariedade das escolas, número excessivo de alunos por sala, escassez de investimentos.

Eu estou vendo o cenário da educação, que eu acho assim, que não falo por mim, mas pelos colegas também, estamos procurando motivos para aprender, correr atrás e melhorar. Porque eu acho que está todo mundo muito desmotivado com o sistema, com a forma que estamos sendo tratados, com a desvalorização que temos tá faltando muito motivo pra gente ter ação. Mas eu acho que dentro do possível a gente tem trabalhado. E outra coisa que sobrecarrega muito professores é a carga horária de trabalho. Todo mundo está hoje com duas, três funções. Então se fosse uma dedicação exclusiva, fosse bem remunerado e pago pra isso, talvez o ensino seria outra coisa... (P 3).

P 4 complementou a fala do colega, descrevendo a situação atual não só dos professores, mas da maioria das escolas não só de Minas Gerais, mas do Brasil como um todo, incluindo o pouco incentivo para a formação continuada.

Eu acho assim que o professor sabe sua importância, sabe seus objetivos, sabe seus deveres, mas ele, hoje, ele é muito modelado pelo sistema que a gente trabalha. A gente, como o colega disse, é sobrecarregado por uma jornada dupla de trabalho, na sala de aula, pela quantidade excessiva de alunos dentro de uma sala de aula, enfrenta dificuldade quanto à estrutura, à rede física das escolas. Hoje nós estamos vivendo momento de crise no país quanto a recursos financeiros, estamos tendo uma grande dificuldade quanto a isso, sem material. A gente sabe dos esforços da escola, faz ao máximo para tentar suprir isso, mas a gente está vendo, infelizmente, que educação hoje, a gente não está fazendo o trabalho da forma que nós gostaríamos. Por essa falta de estrutura, um incentivo maior no aperfeiçoamento dos profissionais da educação também. Eu vejo hoje muito que o professor faz seu curso de licenciatura, vai pra sala de aula e não recebe incentivo na maioria das vezes para continuar ali uma busca por estudo, se aperfeiçoando, se atualizando no decorrer dos tempos. Eu vejo que um dos profissionais que teria que ter essa busca por conhecimento, essa atualização continuamente seria o professor. O ensino hoje não só no Estado de Minas, mas no Brasil como um todo, ele é um ensino que nós estamos atrasados com relação a países que são desenvolvidos, que precisaria de um maior olhar aí das políticas públicas para a educação. Mais investimentos na área da educação, para melhorar os resultados (P 4).

Em consonância com o relato do professor, Altenfelder (2014) destaca a inserção do professor na profissão sem a formação necessária, enfrentando, no decorrer de sua atuação, dificuldades diversas como infraestrutura ruim das escolas,

excesso de alunos nas salas, pouco acesso às tecnologias e material diversificado, incluindo a não existência de espaços disponíveis para reuniões e trabalhos coletivos. A autora ainda ressalta o plano de carreira pouco motivador, a remuneração insuficiente, como também a perda de prestígio social da profissão.

Em relação às estratégias para intervenções e perspectivas futuras, disponibilidade de recursos pedagógicos da escola, atuação da gestão e equipe pedagógica, os professores descreveram mais a realidade vigente do que propriamente fizeram apresentação de propostas para futuras intervenções, com exceção de alguns professores que tentaram ser propositivos: “Podemos começar fazer oficinas, né, de Matemática. Também por eles para trabalharem, ao invés da gente trazer o material pronto pra eles; eles criarem a gente vai dar só as coordenadas né, o suporte pra eles” (P 5). P 2 sugeriu usar o interesse dos alunos pela leitura para trabalhar encenações em forma de teatro. P 1 enfatizou o espaço insuficiente da biblioteca que impossibilita o incentivo à leitura.

Franco *et al.* (2007) investigam as características escolares associadas ao aumento do desempenho médio das escolas, promotoras de eficácia escolar e de equidade intraescolar. Segundo observado pelos autores, além do problema com a qualidade da educação, a sociedade brasileira precisa enfrentar questões relativas à equidade. Conforme investigação da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (2004), o Brasil é um dos países nos quais a correlação entre o nível socioeconômico e cultural dos alunos e as condições escolares associadas à eficácia escolar possui maior magnitude. De acordo com os autores, no Brasil, ainda há bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas. Enfatiza-se, ainda, que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente. Para que os recursos façam diferença, é imprescindível que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola.

Além dos recursos, estão associados à eficácia escolar a liderança do diretor; a responsabilidade coletiva dos docentes; o clima acadêmico; a primazia do ensino e da aprendizagem; o fato de se passar e corrigir o dever de casa; o interesse e a dedicação do professor; a formação e o salário docente; os resultados. Conforme Franco *et al.* (2007), os resultados indicam, portanto, que a relação entre qualidade e equidade em educação é complexa, pois políticas e práticas voltadas para o

aumento da qualidade têm, necessariamente, repercussão direta sobre a equidade intraescolar.

Sobre os recursos pedagógicos, os sujeitos apontaram sua insuficiência, como, por exemplo, o laboratório de informática com doze computadores para turmas com média de quarenta alunos; os livros de literatura e a precariedade quanto à estrutura física da escola que não dispõe de um laboratório de Ciências, de uma sala de multimídia e de outras dependências importantes para a realização de um bom trabalho pedagógico. Houve consenso com a declaração da supervisora segundo a qual, algumas vezes, os professores planejam uma aula com metodologia diferente, mas quando chegam à sala de aula, não conseguem ligar, por exemplo, a televisão sozinhos, mesmo que tenham sido orientados antes, o que provoca o atraso da aula.

Eu acho que tem sim. Só que a gente tem dificuldade quando vai instalar... O tempo que gasta, leva, instala e até que funciona, tem vez da gente gastar quase meia hora pra conseguir passar um filme. Um Notebook não teve som, o outro não rodou o pendrive... Então assim, tem as tecnologias, só que as instalações físicas, né? Se a gente tivesse uma sala, tudo instalado, pronto, dois minutos já tá todo mundo lá. Mas até que a gente pega esses materiais leva pra sala instala e funciona, já passou muito tempo (P 3).

Gadotti (2013) vê o professor como referencia ético-política e estratégica da qualidade da educação. No entanto, para o autor, os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, que deveriam ser os mais importantes, são os mais fracos. O desafio é a preparação dos docentes. O professor precisa estar preparado para receber o aluno que já costuma ter um domínio superior das novas tecnologias, o que comprova a necessidade do domínio técnico-pedagógico do docente, saber pesquisar, tornar a aprendizagem significativa, mediar conflitos. Cabe à escola oferecer as condições materiais, pedagógicas e humanas para propiciar um ambiente de aprendizagem.

Ao questionar a contribuição da gestão e da equipe pedagógica para a efetivação das estratégias e a recapitulação sobre as perspectivas futuras dos docentes, houve debate quanto aos processos de avaliação, as progressões continuadas, que, na opinião de muitos dos professores, beneficiam demais, fazendo com que os alunos não tenham compromisso. A pesquisa também evidenciou a falta de interação entre os professores das diferentes disciplinas. Na

opinião de todos os presentes, trata-se de um fator que, com a efetividade das mudanças necessárias, pode contribuir muito para o melhor desempenho.

É eu acho assim que o que está no alcance da direção, da coordenação, da equipe pedagógica, eu acho que está sendo feito. Eu acho que precisa melhorar realmente aí, eu acho que é o sistema porque é, o aluno hoje, por exemplo, ele pode ficar em dependência em três matérias, chega no início do ano, ele já escolhe as matérias que ele não quer fazer, porque ele sabe que pode ficar. Aí já abre mão. No primeiro bimestre ele já, isso aí eu posso fazer o ano que vem. Então é um sistema que eu acho que é assim, deixa brechas pro aluno não querer (P 3).

Houve ênfase na necessidade de interdisciplinaridade. Conforme os professores pesquisados, como o foco das avaliações externas é Língua Portuguesa e Matemática, conseqüentemente, a responsabilidade dos resultados recai sobre eles. Não há interação devida com os professores de outras disciplinas.

O professor de Geografia, ele pode ajudar no Português também, ajudando ler o texto, interpretar o texto, não é só mandar fazer cópia ou senão responder questionário. Ele tem que ler com o aluno, interpretar com o aluno, um trabalho junto. Tudo isso aí, está ajudando porque, depois, quem é cobrado, quem é ruim na escola? É o Português e nós de Matemática e a gente tenta fazer da melhor maneira. A gente perde noite igual ele já falou, preocupado com aqueles alunos que não fazem. Mas aí também não adianta, porque é muito conteúdo, o conteúdo de Matemática é extenso, às vezes a gente não dá conta de ver tudo, né? Fica conteúdo sem a gente ver e às vezes a gente sabe que nos livros tem matéria lá que pode nos ajudar. O professor chega ali e pula, ah não isso aqui não é minha área. E, pelo contrário, porque Geografia, História, eu sei um pouco, mas tem gráfico lá, que ajuda na Matemática, ajuda na porcentagem, ajuda tudo, isso ele está fazendo uma revisão (P 5).

A professora reitera a importância do trabalho interdisciplinar visando à maior aprendizagem dos alunos e melhores resultados da escola. Enfatiza a quantidade de conteúdos da disciplina de Matemática e a dificuldade de trabalhá-los integralmente no decorrer do ano, o que poderia ser possível, se houvesse um trabalho integrado. Ressalta, ainda, a dificuldade em trabalhar conteúdos isolados.

P 4 não vê perspectivas da educação para os próximos anos, considerando a realidade vigente de um país que promulga uma lei impossibilitando, nos próximos 10- 20 anos, investimentos, além do que é investido hoje, em saúde e educação, se a sociedade brasileira continuar com a mesma consciência. O docente defende a conscientização dos alunos, da sociedade em si, para que possa haver mudanças

das políticas públicas. O professor lembra que os atuais representantes foram escolha da sociedade, daí a importância da consciência para as próximas escolhas. Enfatiza a necessidade de rever algumas posturas enquanto professor, aluno, todos da comunidade escolar. Na opinião dele, “só professor, gestão, só aluno não pode mudar essa realidade que nós vivemos hoje. Eu acho que vai ser uma união de todos para que a gente consiga melhorar nossos resultados” (P4).

Segundo Brandão (2011), só um maciço investimento no Ensino Médio, a curto, médio e longo prazo, fará com que seja possível reverter as altas taxas de abandono e repetência e, por consequência, a médio e longo prazos, também, a elevada taxa de distorção na relação idade série. O autor destaca pontos que necessitam ser realçados: a necessidade de que o próximo Plano Nacional de Educação se constitua efetivamente como uma política de Estado e por este seja integralmente incorporado; a universalização da oferta do Ensino Médio e que, concomitante ao aumento de recursos financeiros destinados ao Ensino Médio, há que se pensar, discutir e propor novos modelos de organização didática, pedagógica e metodológica para essa etapa, sem que se caia novamente na dualidade Ensino Médio propedêutico, destinado aos jovens das classes sociais mais favorecidas, e Ensino Médio profissional, destinado aos jovens das classes sociais menos favorecidas. O maior desafio da política pública educacional brasileira para a próxima década, entendida como política de Estado e não como política de governo, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, é trazer nossos jovens de volta para a escola, fazer com que nela permaneçam e que concluam o Ensino Médio com sucesso.

No decorrer dos anos, temos assistido à apresentação de propostas sem efetivo planejamento das ações futuras, sem indicadores claros de seu acompanhamento. Quanto à associação das teorias dos autores com a temática do caso apresentado, há necessidade tanto de ampliar a oferta da modalidade integrada quanto de investir na educação geral. Não se trata de um problema especificamente pedagógico, mas também político, pois tem suas raízes na forma de organização da sociedade. Assim, requer estudos diagnósticos definidos, orientação de um pacto federativo que resulte no acesso com qualidade social no Ensino Médio.

A partir dos dados coletados pela pesquisa, podem ser elencados alguns entraves para um bom trabalho: a necessidade do trabalho para a própria

subsistência faz com que os alunos priorizem o trabalho em relação à escola, influenciando nos resultados das avaliações; a rotatividade de professores e alunos; a falta de efetividade dos objetivos e a forma de desenvolvimento das atividades propostas no Projeto Político Pedagógico da escola; a manutenção da metodologia tradicional, com uso excessivo do livro didático, numa evidente desarticulação entre teoria e prática, desconsiderando a necessidade de discutir e propor novos modelos de organização didática, pedagógica e metodológica do Ensino Médio; a ausência de relações dialógicas entre professores e alunos e entre os próprios professores evidenciando a falta de um trabalho interdisciplinar na escola. Além disso, há, ainda, os fatores cuja resolução não compete à gestão da escola, como a estrutura precária do prédio e a necessidade de reformulação das políticas públicas.

O depoimento dos alunos aponta estar havendo um processo de banalização das avaliações internas como estratégia pedagógica, pela forma aleatória como estão sendo aplicadas. A atitude desconsidera o direito do aluno de ter suas dificuldades diagnosticadas e a necessidade de análise dos docentes sobre o seu desempenho. A falta de acompanhamento pelos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos do Ensino Médio foi considerada na pesquisa por alunos e professores. Apesar de a maioria dos professores afirmar haver mobilização dos alunos para realização das avaliações externas, os dados advindos dos alunos não corroboram essa afirmação. O mesmo não ocorre na opinião dos alunos. Como sugestão a vice-diretora propôs que os resultados deveriam ser divulgados para os alunos, de forma mais ampla, intensificando esse trabalho na sala de aula. Seria uma maneira de eles terem noção de que a escola é avaliada, o nível de aprendizagem da escola como forma de conscientização e mobilização para as avaliações futuras, pois esses resultados são divulgados para os professores em maior proporção que para os alunos.

Os dados da pesquisa reforçam as considerações feitas quanto às especificidades da escola e do município, dentre eles, o perfil dos alunos atendidos, em sua maioria trabalhadores, vindos de várias partes do Brasil, além do próprio município. Muitos longe da família, com carga horária exaustiva de trabalho, têm seus resultados escolares comprometidos. Pela carência socioafetiva esses alunos, não raro, veem na escola um suporte para as questões psicológicas e emocionais.

A rotatividade de alunos faz parte da especificidade do município e está relacionada com o item que descreve o perfil deles. Como essa mobilidade visa à

busca pelo trabalho, eles nem sempre são bem sucedidos e acabam mudando com frequência de bairro, de cidades ou mesmo retornando às suas cidades de origem. A rotatividade de professores justifica-se pela oferta considerável do número de vagas no município, sendo comum a existência de professores de vários municípios vizinhos. Como há o alto custo do transporte, além dos riscos que esses profissionais estão expostos no trânsito diário, quando surgem vagas, eles retornam para suas cidades de origem. Existe outro fator a se considerar: a desvalorização do magistério, as más condições de trabalho que vêm desestimulando a opção por licenciaturas, fazendo com que o número de professores venha reduzindo gradativamente. Em várias situações no decorrer do ano, os alunos ficam sem aulas de determinados conteúdos por falta de profissionais, o que leva à contratação de professores não habilitados (com autorização temporária), o que, de certa forma, acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Esses desafios estão evidenciados nas opiniões e depoimentos dos atores pesquisados. A constatação de que as situações diagnosticadas na escola retratam a realidade do Ensino Médio no Brasil não minimiza o desafio da escola. De acordo com Soares (2007):

Uma forma potencialmente efetiva de impactar os resultados escolares de alunos é introduzir mudanças na legislação educacional. Porém, como indica o modelo conceitual adotado, a associação entre uma nova lei e a melhoria do aprendizado dos alunos é apenas indireta. Essa nova política terá de incidir sobre a escola que, por sua vez, modificará a ação do professor, e este, na sua interação com os alunos, viabilizará o aparecimento dos resultados. Mas muitas leis são promulgadas sem as necessárias evidências de que seus dispositivos têm capacidade de influenciar toda essa cadeia necessária para que surjam os efeitos pretendidos. (SOARES, 2007, p.145).

O desafio começa nas questões institucionais. É fato que a educação está fundamentada em embasamentos legais. Temos leis, decretos, portarias, resoluções, planas legalmente embasadas. A existência dessa fundamentação não garante sua efetividade. Existem artigos da própria Constituição Federal que descrevem direitos específicos da educação e que muitas vezes têm sido desconsiderados. A situação mais evidente é o Plano Nacional da Educação (PNE), que não alcança suas metas propostas desde as décadas anteriores.

Quanto à efetividade dos PNE, Kuenzer enfatiza a necessidade de sua efetivação e que estes sejam tratados como política de Estado, opinião compartilhada por Brandão, como a questão de dualidade do Ensino Médio e sua probabilidade de desigualdade entre ricos e pobres. Kuenzer (2010, p.863) destaca que “o Ensino Médio propedêutico que antes era ofertado exclusivamente para as classes dominantes, passou a ser disponibilizado aos trabalhadores, banalizou-se, desqualificou-se”.

Conforme Kuenzer (1997), essa dupla função não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Mais recente temos a Lei nº 13.415/2017, mais identificada como a “lei da reforma do ensino médio”. A lei apresenta poucas probabilidades de atender às finalidades que justificam sua elaboração, pois, para os que estão no ambiente da escola, ela apresenta mais desafio que realmente soluções. Para a efetivação da lei nº 13.415/2017, há necessidade de investimentos em recursos humanos e financeiros, adequação das instituições que, em sua maioria, não tem infraestrutura necessária. A escola pesquisada é uma, entre as muitas, que tem, como grande problema, a rede física precária, funcionando nos três turnos. O aumento da carga horária do Ensino Médio, além de, na prática, ser uma exclusão com o aluno trabalhador, acarreta a necessidade de mais escolas, o que parece inviável diante das ações políticas e do descaso com a educação nos últimos anos.

A pesquisa revelou a necessidade de revisão e avaliação das proposições do Projeto Político Pedagógico da escola; a descontinuidade de ações pedagógicas; a dissociação entre a formação e outras dimensões do ofício docente; a ausência da família na escola; a necessidade de proposição de novos modelos de organização didática e pedagógica; a necessidade de reconsideração dos processos de avaliação com novos olhares; o desinteresse dos alunos; a indisciplina na escola, além de fatores extraescolares.

Conforme os dados pesquisados, analisados e evidenciados na Escola Estadual Frei Anselmo, torna-se imprescindível a elaboração de um plano de ação que possa contribuir para vencer as limitações apresentadas a partir da pesquisa, sanar o baixo desempenho e melhorar os resultados da escola.

3 UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: REPENSANDO O ENSINO MÉDIO, PERSPECTIVAS FUTURAS

Após as análises dos resultados da pesquisa, conforme descrito no segundo capítulo, o terceiro capítulo foi elaborado considerando o problema em estudo e as constatações da investigação para criar um Plano de Ação Educacional (PAE). O plano apresenta propostas de intervenção conforme os fatores pautados nas análises. Foram enfatizadas estratégias para serem aplicadas na escola, lembrando, entretanto, que muitas situações evidenciadas não dependem somente da atuação dos profissionais da escola.

Entre tais situações, o número de alunos trabalhadores, por exemplo, não tem como ser modificado. Assim, uma estratégia viável para minimizar seus efeitos seria a revisão das práticas pedagógicas. A questão da rede física da escola foi citada em ambos os grupos. Contudo, todos os procedimentos que cabiam à gestão já foram realizados, incluindo os processos de licitação, havendo a pendência da liberação de recursos pela Secretaria de Estado de Educação. A rotatividade de alunos e professores é uma das evidências para a qual não há alternativa em curto prazo. Em que pese o fato de o Estado ter efetivado várias nomeações nos últimos anos, criou a Lei nº 21.693/2015 que dispensa a obrigatoriedade do estágio probatório para mudança de lotação e remoção revogando a lei anterior, o que facilita o aumento da rotatividade dos professores efetivos, além dos casos dos contratados que não têm vínculo com a escola, podendo mudar de um ano para o outro. Ocorre, ainda, que as disciplinas de cada série já são predeterminadas pelo Estado, cabendo à escola optar somente quanto ao número de aulas. Diante das circunstâncias apresentadas, a proposta será direcionada para a dimensão da gestão escolar.

O PAE proposto visa criar tempos e espaços para diálogo, troca de experiências, flexibilidade para adesão a novas práticas, avaliação contínua dos processos preponderando os aspectos qualitativos. Com o plano, busca-se motivação para um trabalho de forma interativa, com ressignificação entre teoria e prática, tendo como meta a estruturação de um Ensino Médio, conforme os princípios legais, para que se possa oferecer um ensino de qualidade, superando os inúmeros desafios dessa etapa educacional.

As estratégias propostas contam, em sua maioria, com recursos disponíveis na escola e foram elaboradas conforme os eixos em análise no decorrer da

pesquisa, com o intuito de possibilitar a melhoria nos resultados das avaliações externas e internas da escola, minimizando o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio. É preciso ressaltar que qualidade não significa unicamente a permanência do aluno na escola; A aprendizagem significativa, que é elemento básico, requer o envolvimento e o compromisso de todos os atores que formam a comunidade escolar. Sem aprendizagem, como também a percepção de sua utilidade, ocorrerá a falta de estímulo e, conseqüentemente, o baixo índice de frequência até chegar à evasão.

As ações foram ordenadas em torno de quatro focos, conforme os fatores observados na pesquisa: (1) criação de espaços e projetos de formação continuada; (2) criação de um programa de sistematização da reorganização didática e pedagógica; (3) criação de projeto considerando a avaliação sob novas abordagens; (4) criação de projeto integração escola/comunidade.

3.1 Criação de espaços e projetos de formação continuada

Os dados das pesquisas evidenciaram um descompasso entre a proposta e a efetividade do Projeto Político Pedagógico da escola. Conforme Sagrillo *et al.* (2012), a construção e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico constituem uma importante iniciativa rumo ao trabalho coletivo, pois se trata de um elemento da organização da escola em seus múltiplos aspectos, envolvendo formação continuada, avaliação e currículo, projetos integrados à comunidade, ocupação dos espaços da escola para atividades pedagógicas, dentre outros. A formação continuada é fator preponderante quando nos referimos à educação no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. A escola em análise, pelos resultados da pesquisa, apresentou indícios da necessidade dessa prática.

Autores como Sacristán (1998), Severino (2003) e Nóvoa (1992) têm opiniões similares quanto à formação continuada. Para Sacristán (1998), o saber profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio dos esquemas práticos. Para o autor, os esquemas não são atividades prontas, usadas mecanicamente na atividade profissional. O professor, ao longo de sua carreira, cria ou se apropria de diferentes esquemas práticos, modifica-os ou combina-os de maneira nova. Segundo Severino (2003), quando se fala de formação do educador, não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um

conjunto de informações e de habilidades didáticas. O autor destaca a formação no sentido da formação humana em sua integridade. Nóvoa (1992) ressalta o valor da experiência, ao afirmar que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

No documento do projeto da escola estão bem definidos os objetivos, delineadas as formas de desenvolvimento das atividades considerando a fundamentação legal e os CBCs. No entanto, pela análise dos depoimentos, a prática cotidiana vem divergindo da teoria. Infere-se que o planejamento esteja fugindo do dia a dia das práticas e problemáticas da sala de aula. O Projeto Político Pedagógico tem como foco a aprendizagem e a formação do aluno, havendo, portanto, a necessidade da organização do processo pedagógico para alcançar essa formação e a aprendizagem proposta.

Diante do exposto, emerge a necessidade de uma revisão do Projeto Político Pedagógico e de estudos sobre o documento, numa forma de conscientização da importância do planejamento, evitando a descontinuidade de ações e, mesmo, determinadas posturas em sala de aula, pois o PPP é elaborado em consonância com o Regimento Escolar. A formação para a prática do professor deve se constituir em trabalho permanente, devendo atingir as necessidades e as possibilidades reais da escola, lembrando que o ato de planejar é imprescindível em todos os setores da atividade educacional, pois contribui para a coerência e consistência das ações. Com essa ação, objetiva-se aprimorar a gestão escolar e as práticas pedagógicas da escola, uma vez que se espera que haverá maior conhecimento que se dará através de estudos, trocas de experiências e elaboração de planejamentos considerando o perfil dos alunos atendidos. Com monitoramento e avaliações contínuas das ações propostas, o plano seguirá a metodologia 5W2H.

Quadro 5- Espaços e Projetos de Formação Continuada

O que será feito?	Por quê? (justificativa)	Onde será feito (local)	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será Feito?	Quanto? (custo)
Revisar o Projeto Político Pedagógico.	Aprimorar a gestão escolar e as práticas pedagógicas da escola incluindo a revisão com os funcionários e comunidade escolar dos objetivos e metas do PPP, para seu conhecimento e compreensão, possibilitando a efetividade das propostas.	No ambiente da escola	Direção e Equipe Pedagógica	Julho e Agosto	Reuniões sistematizadas com a comunidade escolar: 1-Conscientização da importância do PPP e de sua efetividade para a qualidade da aprendizagem na escola. 2- Ênfase e publicidade quanto ao planejamento, metas e objetivos da escola. 3- Divisão do documento por temas para após estudo dinamizá-lo em apresentações por grupos.	Valor do lanche por reunião: 150,00
Repensar os projetos de ensino	Instituir uma prática de planejamento contextualizado que atenda as reais necessidades dos alunos.	No ambiente da escola.	Direção e equipe pedagógica, envolvendo todos os professores.	Agosto a Dezembro	1 - Reuniões com os professores para estudar temas relacionados às teorias da aprendizagem e sobre projetos de trabalho. 2 - Pesquisa e análise de experiências referentes à prática de projeto de trabalho no Ensino Médio. 3- Implementação dos projetos de ensino elaborados. 4- Monitoramento do trabalho dos professores e avaliação dos projetos e atividades apresentados.	Serão calculados conforme os projetos priorizados.
Incentivar a	Criação de espaços que propiciem	No	Direção, equipe	Agosto a	1- Nas reuniões mensais	Sem custos

<p>escola a ser um espaço de aperfeiçoamento profissional. Socializar os conhecimentos, através de formação continuada.</p>	<p>trocas reflexivas entre os professores formando um ambiente de crescimento profissional permanente. Estabelecer diálogo entre os atores envolvidos no processo da educação, na partilha dos saberes. Estabelecer parcerias compartilhando, informações, conhecimentos e experiências.</p>	<p>ambiente escolar</p>	<p>pedagógica e professores.</p>	<p>dezembro</p>	<p>oportunizar espaço para abordar um tema pertinente seja uma legislação ou conteúdo específico que vá ser trabalhado, sendo o protagonista da apresentação o colega da disciplina ou o que tenha domínio do assunto. 2- Troca de experiências de professores de disciplinas diferentes e da gestão. 3- Vídeos: "Entre os Muros da escola: Relação professor-aluno" e "Entre os muros da escola: Reunião pedagógica e indisciplina".</p>	<p>adicionais.</p>
---	--	-------------------------	----------------------------------	-----------------	---	--------------------

Fonte: Elaborado própria.

3.2 Programa de sistematização da reorganização didática e pedagógica

Dentre as evidências da análise do material da pesquisa, está a falta de diversidade metodológica, em uma comprovação de que os professores mantêm a metodologia tradicional com uso exclusivo do livro didático numa dissociação entre teoria e prática. Os alunos do Ensino Médio noturno têm características específicas. Os registros da escola e o depoimento dos grupos pesquisados apontam que muitos estão dando sequência nos estudos, mesmo após reprovações anteriores e outros retornaram à escola após abandono. À heterogeneidade dos alunos responde-se com heterogeneidade de estratégias de ensino. Essas situações têm reflexos que aparentemente não estão sendo considerados pelos professores na organização do trabalho escolar. Vários dos alunos questionados atribuíram o cansaço mais à monotonia das aulas que o esforço físico despendido no trabalho. É através da atuação do professor que os conhecimentos são mediados com o objetivo da efetivação da aprendizagem. Portanto, deve-se ter em mente o que se deve ensinar e de que forma se vai desenvolver a aula. Na escola em estudo, porém, está havendo uma aparente dificuldade nessa questão, considerando a dinâmica das aulas e a falta de integração entre as áreas do conhecimento e as múltiplas linguagens do mundo contemporâneo.

Autores como Pimenta e Lousada (2012); Boarini (2013), dentre outros, acreditam que a indisciplina escolar é sinal da inadequação na forma de lidar com o novo sujeito. A consequência são alunos desinteressados, já que a sala de aula é um ambiente desprovido de elementos motivadores, o que leva à necessidade de ser consciente da situação atual, acreditando nas possibilidades de mudanças de comportamentos, de posturas, para transformação dessa realidade. Como os próprios professores abordaram em seus relatos quanto à carência dos alunos, há necessidade de atenção aos apelos, que podem não ser verbais. Em uma sala de aula, há oportunidade incomparável de se ultrapassarem os conteúdos. Sabemos que mudar paradigmas não é algo fácil. Os professores estão sujeitos a vários desafios, mas tudo em uma escola deve estar a serviço do aprendizado do aluno. Se as relações forem positivas e o ambiente prazeroso, a aprendizagem poderá se efetivar com maior facilidade. Pensar uma nova prática em sala de aula é o primeiro passo para amenizar o problema em questão.

Os temas contextualizados propiciam o trabalho com as dificuldades de leitura, interpretação e cálculos, estimulando o aluno a participar ativamente do processo ensino aprendizagem, o que proporciona a transformação do espaço escolar em ambiente formador. A forma como são utilizados os recursos didáticos tem repercussão significativa na aprendizagem. Daí a importância da realização de uma exposição dos materiais e dos recursos disponíveis, mobilizando os docentes para o seu uso.

Quanto às estratégias didáticas para as aulas, pode-se realizar, junto aos docentes, estudos do que são, o que mobilizam, como funcionam, como podem ser avaliados os resultados dessas estratégias para adequação a cada nível de alunos, buscando saber aquilo que os professores consideram viável para aplicação em suas turmas ou se têm sugestões de outras estratégias no grupo. Assim, pode-se proceder à implementação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas com técnicas de ensino variadas para realizar intervenções em busca de melhor aprendizagem; de projetos para implantar uso das novas tecnologias; de elaboração de sequências didáticas bem planejadas, fazendo uso de materiais diversos.

Na proposta de revitalização da biblioteca, manter a continuidade do desenvolvimento dos projetos de incentivo à leitura que já são elaborados e desenvolvidos pelas professoras para uso da biblioteca, enriquecendo-os com as contribuições dos professores das demais disciplinas.

A capacitação para o uso das tecnologias educacionais, além de outras ações, propõe a intensificação do trabalho de forma individualizada com os professores, a orientação para o uso dos recursos disponíveis na escola, bem como a requisição à Superintendência de um profissional do NTE para capacitação dos docentes.

A Semana da Diversidade Cultural possibilita maior fruição das artes; permitindo o aprendizado de forma prazerosa, com a realização de uma noite cultural com apresentações para a comunidade escolar: sarau literário, teatro, danças e comidas típicas, talentos da escola, concurso de paródias.

O monitoramento das ações será realizado conforme o cronograma proposto para cada uma delas, observando a previsão para sua efetivação. Algumas das ações propostas no quadro 6 já foram realizadas e monitoradas, enquanto outras estão em processo de execução.

A seguir, as ações propostas para o programa de sistematização da reorganização didática e pedagógica.

Quadro 6- Programa de Sistematização da Reorganização Didática e Pedagógica

O que será feito?	Por quê? (Justificativa)	Onde será feito?	Quem serão os responsáveis ?	Quando será feito?	Como Será Feito?	Quanto? (custo)
Mobilizar os docentes para elaborar projetos para o trabalho interdisciplinar com temas que façam parte do contexto dos alunos.	Reestruturar o processo ensino aprendizagem de maneira desafiadora, significativa, contemplando o atendimento diferenciado aos alunos.	No ambiente da escola.	Direção, equipe pedagógica e professores.	Agosto a dezembro.	1 Conhecimento de experiências bem sucedidas em outras escolas. 2- Levantamento dos recursos didáticos existentes na escola. 3-Instituição da semana pedagógica. 4- Sugestões de estratégias didáticas para uso nas aulas.	Sem custos adicionais
Revitalizar a biblioteca	Utilizar espaços da escola como ambiente formador incentivando a leitura.	Na biblioteca e salas de aula.	Professores para uso da biblioteca/de mais professores.	Agosto a dezembro	1-Levantamento do acervo disponível. 2- Pesquisa com os alunos para sugestão de temas e autores. 3- Aquisição dos livros sugeridos.	Aproximadamente 3.000,00 para aquisição de livros literários.
Organizar e incentivar a capacitação para o uso das tecnologias educacionais.	Estimular e garantir a utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica na escola.	No ambiente da escola	Direção, Equipe pedagógica.	Agosto a dezembro	Organização e desenvolvimento de oficinas pedagógicas e instrumentais para utilização dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis.	Sem custos adicionais
Realizar semana da Diversidade Cultural com atividades atrativas e agradáveis que envolvam toda comunidade escolar.	Estimular a criação e o desenvolvimento de projetos voltados para a ampliação de vivências culturais para os alunos e os professores do Ensino Médio noturno.	Na quadra da escola.	Direção, equipe pedagógica e professores.	Outubro e novembro	Busca de parcerias com as academias de dança, capoeira, Jogos estudantis e secretaria da cultura.	Sem custos adicionais
Divulgar as	Valorizar a atuação de	Nos	Equipe	Agosto	1-Continuidade nas apresentações dos murais com	1.500,00

atividades da escola	alunos e professores através da publicação de seus projetos e atividades exitosos.	murais na escola e no jornal e, no Blog da escola.	pedagógica	a dezembro	atividades dos alunos, 2- Criação do jornal da escola para veiculação das atividades e informações da atualidade. 3- Divulgação dos projetos e eventos realizados através do Blog.	para impressão dos jornais.
----------------------	--	--	------------	------------	--	-----------------------------

Fonte: Elaborado própria.

3.3 Projeto Avaliação sob novas abordagens

Uma das revelações resultantes das pesquisas é a de que os processos avaliativos desenvolvidos na E.E Frei Anselmo apresentam deficiências. Soares (2015) enfatiza que a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas não é a única função da escola. A socialização dos indivíduos, na transmissão de valores e atitudes positivas, a integração social também são papéis importantes que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar. Diante dos depoimentos de professores e alunos, constata-se a necessidade de uma revisão sobre os processos de avaliações internas praticadas pelos professores, como também o uso dos resultados das avaliações externas após sua divulgação.

Embora seja explícito que as avaliações padronizadas sejam essencialmente instrumentos de monitoramento, são complemento e não substituem outras formas de garantir a qualidade da escola. Seus resultados podem ser utilizados como ferramenta de apoio pedagógico, fornecendo informação aos professores de sala de aula e contribuindo na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Conforme a pesquisa realizada na escola, os resultados das avaliações do PROEB não diferem muito em comparação com os resultados das avaliações internas. Os relatos dos alunos revelam que as avaliações internas estão sendo realizadas de forma aleatória, sem objetivos e efeitos predefinidos, com uma aplicação banalizada, prevalecendo os aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

Velanga (2009, p.190) destaca: “Fundadas na competição e no individualismo, a avaliação classificatória acaba por desconhecer o verdadeiro sentido do ensino que é a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do aluno”. Nas respostas durante a pesquisa, os docentes enfatizaram mais as notas, a média do aluno que a efetividade da aprendizagem. Nessa circunstância se subentende que a qualidade do ensino ministrado não foi ponderada como fator relevante. Os próprios alunos, em alguns casos, consideraram como falta de motivação a forma de distribuição dos pontos por bimestre e os critérios de avaliação utilizados por alguns professores. A situação apresentada confirma a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas da escola para reiterar a avaliação como um processo com

qualidade e equidade, no qual seja evidenciada a evolução na aprendizagem dos alunos e no desempenho dos docentes.

O projeto “Novas abordagens sobre as avaliações” propõe uma análise da equipe pedagógica, direção, professores e alunos, para estudo das finalidades da avaliação, que mudanças poderão ser efetuadas e quais estratégias poderão ser utilizadas para o alcance do objetivo principal em questão que é a aprendizagem significativa.

O quadro 7 apresenta a proposição de assembleias. No entanto, essas assembleias objetivam a divulgação do que já foi realizado por grupo de professores por disciplinas, por turnos e mesmo por modalidades de ensino, considerando que parte desses resultados, conforme observado pelos professores, é consequência de defasagens no Ensino Fundamental.

O monitoramento será realizado após a efetividade de cada ação proposta, para averiguar se haverá necessidade de revisão nas estratégias para se chegar aos objetivos propostos, o que pode ocorrer em períodos variáveis, conforme o tempo de duração previsto para cada ação. Os resultados dos simulados aplicados na escola e as demais atividades avaliativas aplicadas nas turmas e mesmo os resultados das avaliações externas serão instrumentos usados como indicadores para monitorar as metas propostas.

Segue o quadro com a sistematização das ações.

Quadro 7- Projeto Avaliação sob novas abordagens

O que será feito?	Por quê? (Justificativa)	Onde será feito?	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como Será feito?	Quanto? (custos)
Formar grupos de estudos sobre as finalidades das avaliações e revisão dos objetivos da escola	Fortalecer o processo de reflexão permanente na escola sobre a importância das avaliações considerando a análise dos resultados para as intervenções necessárias.	No espaço da escola	Coordenação da direção e supervisora do Ensino Médio	Agosto e setembro	Socializar material adquirido no CAEd para estudo sobre as avaliações externas e o PPP da escola para rever os processos de avaliação interna e objetivos.	Custo do lanche por encontro: 150,00
Viabilizar possibilidades de análise dos resultados das avaliações de forma mais abrangente e dinâmica.	Utilizar os dados das avaliações externas e internas como instrumentos para análise do trabalho docente para reelaborar ações no âmbito pedagógico e administrativo.	No espaço da escola	Coordenação da direção e supervisora	Agosto e setembro	1-Revisão dos gráficos e boletins pedagógicos 2-Comparação mais detalhada entre os resultados das avaliações externas e internas considerando suas causas. 3- Vídeo: "Entre os muros da escola: Conselho de Classe".	Custo do lanche: 150,00
Utilizar os resultados das avaliações como ferramentas de apoio na gestão pedagógica	Buscar caminhos que vão além da meta por melhores resultados, priorizar a efetividade da aprendizagem.	No espaço da escola	Equipe pedagógica e professores	Agosto e setembro	1- Articulação das práticas pedagógicas desenvolvidas como estratégia para uma atuação coletiva em prol da aprendizagem dos alunos. 2- Trabalho com ênfase nas questões com habilidades não consolidadas. 3- Intervenções Pedagógicas.	Sem custos adicionais
Realizar assembleia geral	Divulgar resultados das ações realizadas e acolher proposições para melhorias dos processos.	Quadra da escola	Coordenação da direção com participação de toda comunidade escolar	Dezembro	Apresentação dos resultados da escola, desde a situação anterior até o momento atual e os projetos desenvolvidos bem como a evolução desses resultados.	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaboração própria.

3.4 Projeto: Integração Escola/Comunidade

A família e a escola são instituições indispensáveis ao processo de aprendizagem, pois o aluno tem sua formação desenvolvida nos dois contextos, considerando a educação familiar e a educação escolar. Almeida (2014) distingue como responsabilidade dos pais ensinar aos filhos valores morais, assim como atitudes e comportamentos que devem ser assumidos diante da sociedade, enquanto à escola caberia a responsabilidade de ensinar os conhecimentos considerados científicos. Portanto, o projeto proposto, além das ações para melhor acolhimento dos alunos, enfatiza ações para o envolvimento da família. A perspectiva é de que, com a conscientização dos responsáveis, os resultados sejam benéficos para os alunos. Em síntese, escola e a família se complementam quanto ao objetivo principal que é o processo educativo. Segundo Lopes *et al.* (2016), “é necessário estabelecer entre ambas as funções e colocar sempre em primeiro lugar o sujeito que é o fator principal da educação, o aluno, estabelecendo diálogos que contribuam para a efetivação de responsabilidades exercidas pelas duas instituições”.

Conforme análise dos dados coletados na pesquisa ocorre na escola a falta de interação da escola com a família. Embora no grupo de alunos entrevistados a maioria afirme o incentivo dos pais, contraditoriamente, nos fatores considerados como principais causas do baixo desempenho, é citada a falta de apoio dos pais. Além disso, considerando as especificidades do município e as fichas de matrículas, muitos alunos estão sob a responsabilidade de outros membros da família, como irmãos mais velhos, tios ou avós, que nem sempre retornam à escola após o ato da matrícula. Conforme relato dos professores, ficou evidenciada a ausência dos pais nas reuniões e na vida escolar de seus filhos. O perfil das famílias dos alunos atendidos faz parte das mudanças socioculturais da contemporaneidade. Foi evidenciada a maior ausência dos pais a partir do Ensino Médio, por considerar essa presença desnecessária ou mesmo pela ausência de autonomia, embora filhos não emancipados se considerem como tal.

Ainda há a hipótese de que, para os pais, as reuniões possam parecer improdutivas, ou mesmo não se sintam familiarizados com o ambiente da escola, sem desconsiderar a jornada de trabalho exaustiva a que estão sujeitos. São várias as probabilidades, se considerados os diferentes contextos. Sendo assim, caberá à

escola buscar essa interação necessária revendo posturas, numa mobilização para a efetivação de um trabalho de conscientização com os pais, criando estratégias que incentivem a interação família/escola, porque ambas são responsáveis pelo processo de educar. Soares (2007) afirma que a escola, a família e a sociedade são estruturas que concorrem para melhores ou piores desempenhos dos alunos.

A carência evidente dos alunos, em vários aspectos, principalmente o afetivo, enfatiza a necessidade de recepção desses alunos com um olhar diferenciado, despendendo calor humano, com dinâmicas de acolhimento, preparando alunos veteranos e funcionários para receber os novos alunos com afetividade, colaborando para o processo de inserção e adaptação dos recém-chegados à escola e os que já estão terem a oportunidade de um convívio harmonioso e a atenção devida, incluindo o compromisso com o ensino de qualidade com equidade.

Assim, é preciso desenvolver habilidades socioemocionais como aprender, lidar com as emoções, aumentar a autoestima e resolver problemas. Além disso, promover o desenvolvimento de atividades envolvendo os temas transversais como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e assuntos locais.

O quadro a seguir sintetiza as ações propostas para minimizar a falta de interação família/ escola que pode ser comprometedora para a aprendizagem, como também aprimorar a forma de acolhimento dos alunos.

O monitoramento das ações propostas será realizado bimestralmente.

Quadro 8 - Projeto integração escola/comunidade

O que será feito?	Por quê? (Justificativa)	Onde será feito?	Quem serão os responsáveis?	Quando será feito?	Como será feito?	Quanto? (custo)
Promover mecanismos para melhorar a integração dos pais com a escola.	Fortalecer a integração escola comunidade	No ambiente da escola.	Supervisoras e professores sob coordenação da diretora.	Agosto a dezembro	1-Promoção de palestras instrucionais com temas pertinentes à importância da participação e parceria com a escola. 2-Revisão da estrutura das reuniões realizadas na escola, buscando mais dinamismo. 3-Compatibilizar horários conforme disponibilidade da maioria. 4-Solicitação da participação do familiar/comunidade, definindo claramente sua responsabilidade e importância da mesma.	Sem custos adicionais
Projeto "Acolher, um ato de comprometimento".	Desenvolver nos alunos o desejo de pertencer e participar da escola. Resgatar a importância da escola na vida dos alunos. Relacionar as expectativas e desafios previstos durante o ano.	Na escola	Direção, equipe pedagógica e professores.	Agosto a dezembro	Dinâmicas de acolhimento aos recém-chegados com a participação de alunos veteranos e equipe da escola. Discussão do cenário atual da escola e através de rodas de conversa abordar sobre os desejos dos alunos para 2018/2019. Criação pelos professores de momentos de escuta e diálogos com os alunos (essenciais para melhor interação) Desenvolvimento de atividades de sensibilização que promovam motivação para a aprendizagem: Jogos e brincadeiras por classe e interclasses. Realizar exposições, fotos e produções que registrem a gradação das ações desenvolvidas no projeto proposto.	
Melhorar a participação dos pais nos eventos escolares e na vida escolar dos filhos.	Aprofundar relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.	No ambiente da escola	Direção e supervisoras	Agosto a dezembro	1 - Utilização de uma comunicação acolhedora para chamar os pais à escola. 2- Criação de canais de comunicação. 3- Incentivo à participação ativa da comunidade através da realização de chás, oficinas, eventos musicais, apresentações artísticas.	Sem custos adicionais.

Construir relação de parceria permanente com as famílias	Incentivar a participação dos pais e familiares nas reuniões e eventos da escola	Espaços da escola	Direção e supervisão	Agosto a Dezembro	1-Desenvolvimento de atividades como jogos, campeonatos, gincanas com a participação das famílias. 2-Promoção de competições entre pais e filhos. 3 - Envolvimento dos pais, apoiando as condições que propiciem a aprendizagem na escola.	Sem custos adicionais.
--	--	-------------------	----------------------	-------------------	--	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito investigar o baixo desempenho e a oscilação dos resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), na Escola Estadual Frei Anselmo, município de Nova Serrana, nos últimos seis anos. Também averiguar quais fatores têm contribuído para esses resultados. A pesquisa empreendida não ficou limitada nas análises das coletas de dados. Com base nos dados, foi elaborado um plano de ações a ser efetivado pelos gestores e demais profissionais da instituição em análise visando à melhoria do desempenho dos alunos nessas disciplinas, nos resultados da escola e, evidentemente, na aprendizagem.

Para melhor compreensão do caso, é necessária a reflexão sobre os desafios dessa etapa de ensino no contexto dos últimos 20 anos, acompanhando as reformas efetivadas. Portanto, foi apresentada a realidade do Ensino Médio no Brasil, em Minas Gerais, até chegar à escola com suas especificidades. inéditas, visto que são situações que vêm ocorrendo há décadas e continuam sendo objeto de pesquisas, tampouco ousamos afirmar que são meros casos de fácil solução. Uma das primeiras constatações foi de que a realidade da escola não difere da maioria das escolas do estado e mesmo do Brasil quando nos referimos a: baixos índices de aprendizagem; formação continuada dos profissionais da educação; uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); desvalorização dos professores; rotatividade de professores e alunos; necessidade de inovações metodológicas; indisciplina, dentre outros. Os desafios identificados não podem ser considerados como circunstâncias. Autores como Soares (2007), Dourado e Oliveira (2009), Cavalcante *et al.* (2017) apresentam dimensões intra e extraescolares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade.

Conforme relato dos participantes da pesquisa, em consonância com os autores pesquisados, considerando os fatores intraescolares, houve evidências das dificuldades de incorporar as novas tecnologias no cotidiano da sala de aula; necessidade de maior comunicação para melhor interação entre professor / aluno e mesmo professor/professor; necessidade de revisão dos objetivos e propostas do Projeto Político Pedagógico da escola para sua efetivação; ausência de elementos motivacionais em sala de aula, com predomínio do modelo de aula tradicional, com

necessidade de domínio dos conteúdos, habilidades e atitudes para possibilitar melhor mediação nas diversidades. Ficou evidente a situação do uso excessivo do livro didático numa clara dissociação entre teoria e prática. As práticas avaliativas adotadas pelos professores nem sempre atendem ao proposto na legislação. Não estão em evidência na escola os aspectos quantitativos sem considerar a efetividade da aprendizagem, o desinteresse dos alunos e a indisciplina.

Também existem fatores extraescolares, como dificuldade de conciliação entre escola e trabalho para a maioria dos alunos que já estão inclusos no mercado de trabalho; pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos; desvalorização do magistério com gradativa falta de profissionais; como também pouco incentivo à formação profissional; inexistência de uma infraestrutura adequada; financiamento e políticas públicas.

A escola é um ambiente de expectativas de todos que dela fazem parte, incluindo alunos, professores, pais, como também a sociedade, tendo, como principal função social, garantir um ensino de qualidade para todos. Para o cumprimento dessa função, é primordial vencer desafios como os relacionados na pesquisa. O professor é como um artesão, pois tem em mãos a capacidade de transformação. O papel do educador e sua eficiente gestão da sala de aula são fundamentais, principalmente com o perfil dos alunos da escola pesquisada: carentes, com extrema vulnerabilidade e alguns com dificuldades de aprendizagem. Isso reforça a necessidade da reestruturação dos métodos de ensino adequando-os à realidade dos alunos atendidos com criatividade e inovação para que o processo educacional seja eficaz. Nesse quesito, é oportuno lembrar a importância da formação continuada. Rodrigues (2012, p.176) destaca que “se o desafio da escola é garantir que todos os alunos aprendam e adquiram as competências básicas de qualidade para serem cidadãos de pleno direito, então a formação tem que ajudar os professores a serem os atores desse desafio”.

A responsabilidade da formação deve ser compartilhada com a família, cujo papel deve ser desenvolvido, conforme diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “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”. A aprendizagem da criança inicia antes da aprendizagem escolar. Quando chega à escola, essa aprendizagem vai sendo enriquecida pelas vivências e

experiências. O papel dos pais no acompanhamento da vida da escola também é fundamental para garantir processos mais abertos e democráticos na gestão escolar.

Segundo Pinha e Sabia (2011, p. 626), “a avaliação é o meio pelo qual se constroem caminhos para mudanças a partir das relações interpessoais estabelecidas na coletividade”. As autoras destacam a necessidade de se conhecerem as proporções em que estão sendo utilizadas as informações dos resultados fornecidos pelas avaliações internas e externas para repensar e ou reformular as práticas de gestão, do projeto pedagógico, do planejamento, da capacitação dos professores, para estabelecimento de critérios e metas. Ações que, conforme constatação na pesquisa de campo devem ser revistas na escola.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente em ambos os grupos a preocupação de quem seria a responsabilidade pelos maus resultados dos alunos, atribuindo-se ao outro o efeito causa/consequência. Importante ressaltar que, nas atuais circunstâncias, o mais importante não é atribuir culpas, mas identificar os fatores e criar estratégias para minimizar as limitações constatadas. Segundo Charlot (2005, p. 82), “nem os alunos, nem as famílias, nem os próprios professores são culpados; são vítimas que têm o mesmo adversário: Uma sociedade injusta, desigual, que abandona sua escola e não valoriza suficientemente seus professores”. O autor destaca o desconforto do professor de dar conta de um trabalho cuja eficácia depende do investimento do próprio aluno.

Em síntese, as mudanças dependem do empenho de todos os atores envolvidos, incluindo o poder público. Se as políticas públicas não ocorreram de forma articulada há décadas, a situação política e socioeconômica do momento não apresenta indícios de que as soluções estejam prestes a acontecer. No entanto, o Plano de Ações proposto foi idealizado dentro das possibilidades da escola ou de qualquer outra instituição que apresente os mesmos desafios, com ações correlacionadas aos fatores intraescolares antevendo efeitos em curto prazo, se comparados aos fatores extraescolares.

Pelo contexto do Ensino Médio nas últimas décadas, são evidentes as transformações políticas e socioeconômicas que tiveram influência nos processos educativos. No entanto, essas mudanças não foram suficientes, perante análise da realidade vigente. A fundamentação legal da educação pode ser a evidência do direito e o meio para efetivá-lo. Porém, sabe-se que a instituição das leis nem

sempre significa sua concreta aplicação na realidade. O Ensino Médio continua sendo um desafio, motivo de pesquisas, uma discussão que não se encerra.

Conforme afirmou Guimarães Rosa (1986, p.15), “o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam”.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.24, n.54, p.12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf> .Acesso em: 10 nov. 2017.

ALTENFELDER, Anna Helena. Formação Continuada como parte integrante da atividade docente: um olhar da perspectiva da cotidianidade. *Cadernos cenpee*. São Paulo. v.4, p8-29. Dez.2014. Disponível em: <file:///D:/Users/Downloads/298-470-1-PB.pdf> .Acesso em 15 mar. 2018.

ALMEIDA, Emanuelle Bonifácio de. A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/geral/Downloads/AlmeidaEmanuelleBon%C3%A1ciode_TCC%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/geral/Downloads/AlmeidaEmanuelleBon%C3%A1ciode_TCC%20(8).pdf) . Acesso em: 20 fev. 2018.

BANALETTI, Samara Marina Meni; DAMETTO, Jarbas. Indisciplina no Contexto Escolar: Causas, Consequências e Perspectivas de Intervenção. **Revista de Educação do IDEAU**. v.10,n.22,julho/dezembro,2015. Disponível em https://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/284_1.pdf . Acesso em: 26 mai, 2018.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: Uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.17,n.1,janeiro/junho.2013. pp.123-131.Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a13v17n.1 Acesso em: 25 mai. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: O que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.31, n.84 p.195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: www.ppgp3.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1837 . Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394htm >. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Caderno Técnico: Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://cnebncc.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2017

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.** Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. 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, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Brasília, DF, 2007 a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006094&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Câmara da Educação Básica. Resolução CEB/CNE Nº2 de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 07 dez. 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/45452048_A_Consolidacao_da_Politica_de_Avaliacao_da_Educacao_Basica_no_Brasil. Acesso em: 10 nov. 2017.

CAVALCANTE, Alicia Daniele Calaça *et al.* O Impacto dos Fatores Intra e Extraescolares para o Fracasso Escolar: Desmitificando as Visões Psicologizantes. **Ciências Humanas e Sociais**. Alagoas. v.4, n.2,p.235-248. Novembro 2017/periódicos. set.edu. br. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75042474-O->

impacto-dos-fatores-intra-e-extraescolares-para-o-fracasso-escolar-desmistificando-as-visoes-psicologizantes.html.Acesso em: 26 mai, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun.2011. Disponível em: nuvens.com.br/de/article/viewFILE/45/42. Acesso em: 10 nov. 2017.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa – Dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Responsabilização na Educação**. V.2, n.2.2012.p. 78-100. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>. Acesso em: 26 out. 2017.

CONSED. **Base Nacional Comum Curricular- 2ª versão revista**. Disponível em: [http://www.consed.org.br/base-nacional-comum-curricular-2ª-versao-revista](http://www.consed.org.br/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista). Acesso em: 15 ago. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Gestão Democrática na escola e o direito à educação. **RBP**, v.23, n.3, p.483-495, set./dez. Goiânia, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em 16 nov. 2017.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo Focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade: Estudos**. v.10.,n.2.,2000.Disponível em :www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330. Acesso em: 09 nov. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Ensino Médio e Educação Profissional: para superar o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.7-9 jan./jun.2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/10>. Acesso em: 08 dez.2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol.29, n.78, p.201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04. Acesso em: 25 mai. 2018.

ESCOLA ESTADUAL FREI ANSELMO. Projeto Político Pedagógico. Documento de circulação e consulta interna. 2017.

FILHO, Manuel Alves. Base Curricular é Conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da UNICAMP**. Edição Especial. Campinas.SP. Dezembro. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FLIK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.15, p.277-298, abr./jun.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007. Acesso em: 09 mai. 2017.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

GATTI, Bernardete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, vol. 1, núm. 1, dezembro 1999, pp. 63-79. Universidade Nove de Julho. São Paulo. Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9800/11372>. Acesso em: 09 nov. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf. Acesso em: 04 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/janaina010509anderson/gillivro-antonio-carlos-mtodos-e-tcnicas-de-pesquisa-social>. Acesso em: 10 nov.2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno: PÉRES GÓMES, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/nutricao/avaliacao-externa-no-contexto-escolar/59195>. Acesso em: 09 nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em: 14 nov.02017.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios metodológicos**. Universidade Federal da Bahia. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 09 nov.2017.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Quantitativa: Esta é a Questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Mai-Ago. 2006. Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em 09 nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. -IBGE. 2016. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/3P5>. Acesso em: 25 mai. 2017.

INEP. Todos pela Educação. **O nível socioeconômico das escolas de Educação Básica brasileiras**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1468/o-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-brasileiras/>. Acesso em: 05 set. 2017.

INEP. Todos pela Educação. **Indicadores por localidade**. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main. Acesso em: 05 set. 2017.

KLEIN, Ruben. 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 set. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril/2000. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p.851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões Sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.4, n.144. Set. /dez. 2011. Disponível em: <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1837>. Acesso em: 09 mai. 2017.

_____. O ensino médio no Brasil/Nora Krawczyk, – São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6). 77p. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/geral/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

LARA, Ângela Mara de Barros e MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A Política Educacional Brasileira após 1990: Novas Configurações a partir da Política Neoliberal de Estado**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. 26-29 de

outubro de 2009- PUCPR. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere009/anais/pdf/3126-1394.pdf. Acesso em: 25 mai. 2017.

LEÃO, Geraldo; DYRELL, Juarez Tarcízio; REIS, Juliana Batista. Jovens Olhares Sobre a Escola do Ensino Médio. Cad. Cedes, Campinas, vo. 31 n.84, p.253-273, maio-ago. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 25 mar. 2018.

LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro; MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: avaliação políticas públicas em e educação**. Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.821-842, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

LIBÂNEO. José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar; Curitiba, n.24, p.113-147,2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

LIMA, Monique Millet. **O Projeto Político Pedagógico e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96)**. WEBARTIGOS. 22 junho 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/projeto-politico-pedagogico-e-a-ldb-9394-96/62030>. Acesso em: 01 dez. 2017.

LISTA DE MUNICÍPIOS DE MINAS GERAIS POR IDH. IDH. Wikipédia, Enciclopédia Livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/lista-de-municipios-de-minas-gerais-por-IDH>. Acesso em: 09 mai. 2017.

LOPES, Daniela Aparecida Bernardino; OLIVEIRA, Jeieli Lindiene da Silva; SANTANA, Fabíola; SÃO PAULO, Kelvis Pereira de; BATISTA, Eraldo Carlos. A Importância da Relação Entre Escola e Família no Desenvolvimento Intelectual e Afetivo do Aluno. Revista Saberes, Rolim de Moura, vol.4, n.1, jan./jun. p.20-29, 2016. ISSN: 2358-0909. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24246597-A-importancia-da-relacao-entre-escola-e-familia-no-desenvolvimento-intelectual-e-afetivo-do-aluno.html>. Acesso em: 25 fev. 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACEDO, Jorge. Governo Suspende Programa Reinventando o Ensino Médio em Minas. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 24 janeiro 2015. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/01/24/internas_educacao,611094/governo-suspende-programa-reinventando-o-ensino-medio-em-minas.shtml. Acesso em: 01 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas: Uma Contribuição para Análise de Políticas Educacionais. **Educ.Soc.** Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 09 de mai de 2017.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. A Reforma Educacional de Minas Gerais: Uma Experiência de Desconcentração. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/geral/Downloads/Dialnet-AReformaEducacionalDeMinasGerais-4856407.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MEC. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03const./Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 07 dez. 2016.

MEC. Portaria Ministerial 1.140 de 22 de novembro de 2013. Disponível em: pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content...id... Acesso em: 17 out. 2017.

MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador- Adesão-Versão I-outubro 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MEC. Ensino Médio Inovador. Webconferência 31/10/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Acesso em 05 abr. 2017.

MELO Manuel Palácios da Cunha. Sistemas de Avaliação e Reforma Educacional: Possibilidades e Desafios In: BAUER, Adriana, GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Vinte e Cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Fundação Carlos Chagas. Vol.2 Editora Insular Livros. Florianópolis-SC, 2013.p.27-41.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. Estudos Avançados, vol.5, n.13, São Paulo. Set./dez. 1991. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf. Acesso em 22 ago. 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: Concepções e Políticas**. 2014. Disponível em: <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4522>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes et. al. O Ensino Médio e o Trabalho Docente: Características de Minas Gerais. **Unisul**, Tubarão, v.10, n.17, p. 102 – 129, Jan/Jun. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/geral/Downloads/3878-9377-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/geral/Downloads/3878-9377-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 15 nov. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.31,

n.84, p.231-251, maio-ago. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

MENEZES, Luis Carlos de. O Novo Público e a Nova Natureza do Ensino Médio. **Estudos Avançados**, vol.15, nº 42. São Paulo. Maio/agosto. 2001, p.201-208. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9800/11372>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, núm. 41, septiembrediciembre, 2016, pp. 61-75. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

_____. **Vídeo aula: Currículo e Desenvolvimento Profissional**. 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?time_continue=40&v=LXZZg8kA8Yo > Acesso em: 21 out. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (PROQUALIDADE)**. Plano de Implementação 1993/1998. Belo Horizonte, novembro de 1993.

_____. **Ciclos de Formação Básica**. Implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Resolução 8086/97. Belo Horizonte, 1997.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 2.030**, de 25 de janeiro de 2012. 2012c. Disponível em:<<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientações do Reinventando o Ensino Médio**. Disponível em: [/www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf](http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf). Acesso em: 01 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG 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**. Disponível em: file:///C:/Users/geral/Downloads/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_2486-REM__universaliza_rep.pdf. Acesso em: 01 dez. 2017.

------. Secretaria de Estado de Educação. PROEB. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 08 de dezembro de 2016. www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb. Acesso em: 07 abr. 2017.

_____. SIMADE. Disponível em: www.simadeweb.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 08 de dezembro de 2016.

_____. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). **Revista do Sistema/2012**. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/SIMAVE_SISTEMA_2012.pdf. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). **Revista Educação Pública**/ Ensino Médio. Ano 1, n.1, julho/dezembro.2016. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/MG-SIMAVE-REVISTA-WEB.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Lei Complementar nº 100/2007**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007> . Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Lei nº 21.693/2015. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=21693&comp=&ano=2015&texto=original>. Acesso em 25 de maio de 2018.

MORAIS, Cristiano Nívio. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**. Juiz de Fora. 2017. 165f. 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, 2017. Disponível em: <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=2126>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, v.15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Claudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P; NUNES, Marina M. R. Ensino Médio no Brasil: Uma análise das melhores práticas e de políticas públicas. **Rev. brasil. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Ensino-Medio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, p.155-170, jul. 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

NÓVOA, Antonio, Coord. “Os professores e sua formação”. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN972-20-1008-5. PP13-33. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> Acesso em: 10 de mar. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 2017. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br/metaspne. Acesso em: 26 mai. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 set.2017.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. Avaliação. Por que Avaliar? **Revista educação pública**. Ensino médio. Julho/dezembro. 2016. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/MG-SIMAVE-REVISTA-WEB.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. Os Limites do Fundeb no Financiamento do Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.78-96, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol.8iss2articles/oliveira-r.htm. Acesso em: 25 mai. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. In: _____. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALHARES, Isabela. Base curricular para o Ensino Médio deve sair até o fim do ano. O Estado de São Paulo. São Paulo, 07 de abril de 2017. Notícias. P. 12-13. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/base-curricular-para-o-ensino-medio-deve-sair-ate-o-fim-do-ano,70001729971>. Acesso em: 25 mai. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Vídeo: entre os muros da escola - relação professor-aluno**. 2015 a. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12549>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Vídeo: entre os muros da escola - reunião pedagógica e indisciplina**. 2015b. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12548>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Vídeo: Indisciplina – o professor e a ética**. 2015c. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13035>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense Niterói, 2006. 336p. Disponível em: www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3936. Acesso em: 17 mar. 2017.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. 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.2017.

PIMENTA, Kedna Gomes;LOUZADA,Shênia Soraya Soares. A Indisciplina na percepção de educadores e algumas possibilidades.Revista e Ped. Facos/CNEC Osório,vol.2,n.1. Ago./2012- ISSN2237-7077. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/a_indisciplina_na_percepcao_de_educadores_e_algumas_pos_sibilidades.pdf Acesso em: 10 mai.2018.

PINHA, Maria Luiza de Souza; SABIA, Claudia Pereira de Pádua. Avaliação Institucional como Instrumento para o Aprimoramento da Gestão Escolar. In: A Ação Docente no Século XXI: Novos Desafios. Colloquium Humanarum, vol.8, n. Especial, jul. Dez, 2011. Disponível em: www.unoeste.br/site/pos/enapi/2011/suplementos/documentos/humanarum-PDF/CDEducação.pdf. Acesso em: 27 mai. 2018.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em Busca de Uma Compreensão das Relações entre Família e Escola: Relações Família-Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, p.303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

RADAELLI, Tania Maria. Competências e Habilidades na Prática Pedagógica: Necessidades e Possibilidades. Revista Conversatio. Xaxim, SC.vol.1, n.1. jan./jun.2016. Disponível em: <http://www.celer.com.br/revistaconversatio/edicao/01/artigo2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

REIS, Rosemeire. Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para o estudo no Ensino Médio. **Educ. Real**. vol.39 no. 4 Porto Alegre Oct./Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400013. Acesso em: 30 nov. 2017.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. Os Desafios da Política de Educação do Século XXI. Sociologia, Problemas e Práticas, nº68, 2012, pp.171-176. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SAGRILLO, Daniele Rorato; PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquistas ou mera formalidade? Perspectiva, Florianópolis, v.30, n.3,1045-1072, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p1045/24407> Acesso em: 20 mai.2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **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. 2017.

_____. 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: 19 out. 2017.

_____. **Por Um Modelo Diversificado do Ensino Médio.** (FGV/EPGE). Disponível em: epge.fgv.br/conferencias/seminario-ensino-medio-e-tecnico-2016/files/o-novo-modelo-do-ensino-medio.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2007/11/22/outros/f64e00895a14fe18ee94201be9207390.pdf> Acesso em 15 mar. 2018.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 2, núm. 2, juliodiciembre, 2004, pp. 83-104 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120207>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Melhoria do Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Fundamental. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.135-160, jan./abr.2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos Familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. Dados. Vol.49. n.3. Rio de Janeiro, 2006. p.01-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000300007. Acesso em: 25 nov. 2017.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MARI, Flávia Alexandra de Oliveira Torres. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); Faculdade de Educação/UFMG, 2002. 114p. (Relatório de pesquisa). Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v.31n84/a06v31n84pdf. Acesso em: 26 mai. 2018.

SOUZA, Jeane Edna Ruas Xavier. **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/wpcontent/uploads/2016/06/JEANE-EDNA-RUAS-XAVIER-E-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Inconstitucionalidade da Lei Complementar n. 100/2007. Notícias do STF. 26 de março de 2014. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=263423>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. (In) **Disciplina**: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de. (orgs) **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 1997.

VEIGA, Laura da; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, Competência técnica e docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **Revista Adm. Contemp.** v.9, n.3. Curitiba. jul./set. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1415-6552005000300008>. Acesso em: 18 mar. 2018.

VELANGA, Carmem Tereza. Gestão do trabalho escolar e avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora: o conflito entre o pensar em fazer e o querer fazer. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. (orgs) **Gestão Escolar**: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba. 2009: CRV. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&Itemid=30192> .Acesso em: 20 nov. 2017.

VILHENA, Renata; SANTOS, Maria Thais da Costa Oliveira. Gestão do gasto. In: VILHENA, Renata; MARTINS, Humberto Falcão; MARINI, Caio; GUIMARÃES, Tadeu Barreto. **O choque de gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VILHENA, Renata Maria Paes; GUIMARÃES, Emília. Cidade administrativa de Minas Gerais: maior eficiência e economia para a gestão pública e suas contratações. In: III Congresso Consad de Gestão Pública. **Anais...** Brasília: Consad, 2010.

VILHENA, Renata M. P.; MARINI, Caio. **Os Acordos de Resultados de 2ª etapa**: alinhando a SEPLAG com a segunda geração do Choque de Gestão em Minas Gerais. Disponível em: <www.consad.org.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, Pura Lúcia. **Grupo Focal na Pesquisa qualitativa**: relato de experiência. VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE). 2008. Disponível em: <<http://conferencias.redeunida.org.br/ocs/index.php/redeunida/RU11/paper/view/1238>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista semiestruturada com o vice- diretor escolar

Bloco 1 – Experiência e trajetória profissional na educação

1.1- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional na educação:

Formação profissional

Atuação na E.E. Frei Anselmo

Bloco 2- Objetivos e Metas da escola

2.1- Comente um pouco sobre:

- a) Os objetivos educacionais da E.E. Frei Anselmo;
- b) Como os professores os compreendem, na sua perspectiva;
- c) As estratégias ou iniciativas que a escola desenvolve para atingir tais objetivos;
- d) Resultados das ações já realizadas.

Bloco 3- Clima Organizacional – Relacionamento interpessoal- participação e compromisso

3.1- Fale um pouco sobre:

- a) As relações interpessoais e o clima de trabalho dessa escola (considerando a relação professor/aluno; professor/professor; professor/equipe de direção).
- b) A participação dos professores de forma geral.

Bloco 4- Percepção sobre avaliações: Expectativas sobre desempenho e aprendizagem

4.1 Discorram sobre:

- a) O perfil dos alunos dessa escola.
- b) A proporção dos resultados nas avaliações internas e externas no Ensino Médio..
- c) A clareza para o professor do que é o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o objetivo do mesmo.
- d) Índice de participação dos alunos nas provas do PROEB na E.E. Frei Anselmo.
- e) Divulgação para os alunos sobre os objetivos e importância das avaliações externas.

Bloco 5- Apreensão dos Resultados:

5.1-Comente:

- a) A publicação dos resultados.
- b) Análise desses resultados na escola.
- c) Comparação dos resultados atuais com os anteriores.
- d) Fatores internos e externos que influem nestes resultados.
- e) A repercussão da descontinuidade das políticas públicas nesses resultados.
- f) Após análise dos resultados, existência na escola de propostas de intervenção para a redução do baixo desempenho.
- g) Formas de contribuição da gestão para melhorar os resultados apresentados.
- h) Sua perspectiva para os resultados futuros?

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista semiestruturada com o supervisor escolar

Bloco 1- Experiência e Trajetória Profissional

- 1.1- Formação Profissional.
- 1.2- Atuação na E.E. Frei Anselmo.

Bloco 2- Objetivos e Metas da Escola

2.1- Comente:

- a) Quais objetivos educacionais são priorizados nas ações da escola.
- b) Se estes objetivos são compartilhados com a comunidade escolar (direção, técnicos, professores, pais e alunos).
- c) Estratégias ou ações pedagógicas desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos.
- d) Evidências dessas ações. A proporção destas evidências.

Bloco 3- Estratégias de Orientação Pedagógico- Educacional

3.1- Discorra sobre o corpo docente dessa escola quanto aos aspectos:

- a) Formação e atualização.
- b) Cumprimento formal de seus deveres: frequência, pontualidade, produção de diários de classe, cumprimento de prazos, etc.
- c) Compromisso com a aprendizagem dos alunos.
- d) Disponibilidade para discutir/propor soluções para os problemas da escola..
- e) A existência de orientações curriculares, de avaliação, normas de comportamento ou outras que devem ser respeitadas ou postas em prática por todos os professores.
- f) O estímulo do trabalho de forma cooperativa, com troca de experiências, planejando e refletindo sobre a própria prática.
- g) Atividades realizadas neste contexto.
- h) Percepção no interesse e empenho dos professores em melhorar suas aulas.

Bloco 4- Infra- Estrutura Pedagógica/ Materiais e Equipamentos/ Clima Organizacional

4.1-Fale sobre:

- a) Os recursos pedagógicos disponíveis para os professores.
- b) Com qual regularidade eles são usados.
- c) Se são suficientes.
- d) Fatores que facilitam ou dificultam sua atuação como supervisora.
- e) As relações interpessoais e o clima de trabalho dessa escola.
- f) Disponibilidade dos professores quanto às solicitações da direção para atividades extra-aula como participação em festas, campanhas, reuniões ou outras atividades.

Bloco 5- Avaliações/ Perspectivas sobre Desempenho e Aprendizagem

5.1 Comente sobre:

- a) Qual o perfil dos alunos da E.E. Frei Anselmo.
- b) Sua percepção em relação às práticas pedagógicas e os processos de avaliação da escola:
 - Projeto Pedagógico da escola.
 - Dinâmicas de ensino e avaliações utilizadas pelos professores.
 - Avaliações externas (Programa de Avaliação da Educação Básica- PROEB).
- c) A clareza para o professor do que é o PROEB e qual o seu objetivo.
- d) O índice de participação, interesse e desempenho dos alunos do Ensino Médio nas provas do PROEB nessa escola.
- e) A divulgação para os alunos dos objetivos e importância das avaliações externas.

Bloco 6- Apreensão dos Resultados

6.1- Relate com sua percepção na escola:

- a) A análise dos resultados das avaliações.

- b) A comparação dos resultados atuais com os anteriores.
 - c) Quais fatores internos e externos influem nestes resultados.
 - d) Dentre esses fatores que se relacionam aos resultados dessa escola, quais são os mais comprometedores.
- 6.5- Como supervisora, suas sugestões de ações para melhorar os resultados atuais.
- 6.6- Como a gestão da escola pode contribuir para a efetivação destas ações.
- 6.7 - Quais suas perspectivas para os resultados futuros dessa escola?

APÊNDICE C- Roteiro grupo focal com professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio da escola

Bloco 1- Experiência e Trajetória Profissional

- 1.1- Fale sobre sua trajetória profissional.
- 1.2- Sua atuação na E.E. Frei Anselmo.

Bloco 2- Objetivo e Metas da escola

- Qual o perfil dos alunos atendidos na E.E. Frei Anselmo?
- Os objetivos da escola são compartilhados com os professores e os alunos?
- Quais estratégias pedagógicas são realizadas para alcançar objetivos e metas?
- As ações já realizadas apresentaram resultados satisfatórios? Quais?

Bloco 3-Estratégias de Orientação Pedagógico-Educacional

Fale um pouco sobre sua percepção da relação entre as práticas pedagógicas e os processos de avaliação interna e o desempenho dos alunos:

- Projeto Político Pedagógico
- Dinâmicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores.
- Orientações pedagógicas, curriculares, disciplinares, de avaliação e outras que devem ser respeitadas e praticadas por todos os professores.
- Como é feita a supervisão pela equipe de coordenação?
- Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos pelos professores.
- Relação entre o método de avaliação praticado e o desempenho dos alunos.

Bloco 4- Avaliações Externas /Apreensão dos Resultados

4.1- Fale suas percepções quanto às avaliações externas:

- a) É claro para o professor o que é o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e seus objetivos?
- b) É divulgado para os alunos os objetivos e a importância das avaliações externas?
- c) Como é o índice de participação, interesse e desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações do PROEB nessa escola?

4.2- Discorra sobre o processo anterior às avaliações. Existe revisão de unidades específicas de estudos, preparação prévia?

4.3- Ocorre, na escola, análise desses resultados?

4.4- Como você analisa os resultados atuais, quando comparados aos anteriores?

4.5- Diante os resultados, é possível identificar com clareza quais habilidades seus alunos precisam desenvolver mais?

4.6 - Em sua opinião, quais são os fatores que têm contribuído para o baixo desempenho e oscilação dos resultados dos alunos do Ensino Médio no PROEB, nessa escola?

Bloco 5- Estratégias para Intervenção/ Perspectivas Futuras

5.1- Como professor (a), qual poderia ser sua contribuição para melhorar os resultados apresentados?

5.2- Quais estratégias pedagógicas você pensa serem possíveis aplicar?

5.3- Como a gestão e equipe pedagógica podem contribuir para a efetivação destas estratégias?

5.4- Quais suas perspectivas para os resultados futuros?

APÊNDICE D- Roteiro grupo focal com alunos que não apresentam distorções idade-série

Bloco 1- Trajetória Estudantil e Perspectivas quanto à Conclusão do Ensino Médio

1.1- Onde cursou o Ensino Fundamental.

1.2- Relato de quais são as perspectivas dos alunos até o final do Ensino Médio.

Bloco 2- Percepção da Cultura Escolar da E.E. Frei Anselmo e Clima Organizacional

2.1- Como são as relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e gestores?

2.2- Discorra sobre:

a) Como é a organização da escola.

b) Como a escola é vista pelos alunos e suas expectativas em relação aos conteúdos trabalhados e o desempenho dos docentes.

Bloco 3- Processos de avaliação e Desempenho dos alunos

3.1- Como a avaliação é praticada?

3.2- Em sua opinião quais os objetivos de se avaliar os alunos?

3.2- As avaliações são instrumentos eficazes para medir o conhecimento?

3.3- Os alunos têm clareza da importância e dos objetivos das avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB)?

3.4- O Interesse em realizar uma avaliação do PROEB pode ser considerado o mesmo de uma avaliação interna?

3.5- Quais fatores, na opinião dos alunos contribuem para o grande índice de baixo desempenho nas avaliações externas?

3.6- E quais ações poderiam ser realizadas para a melhoria desses resultados?

APÊNDICE E- Roteiro de Grupo Focal Com alunos que apresentam distorção idade- série.

Bloco 1- Trajetória Estudantil.

Fale sobre os motivos da interrupção dos estudos e o que motivou o retorno.

Bloco 2- Perspectivas quanto à escola e conclusão do Ensino Médio

- 2.1- Como a escola é vista de forma geral?
- 2.2- Fatores que dificultam a permanência na escola.
- 2.3- Discorra sobre suas expectativas até o final do Ensino Médio.

Bloco 3- Clima Organizacional.

- 3.1- Fale sobre as relações interpessoais: alunos, funcionários, professores e gestores.
- 3.2- Discorra sobre a organização da escola.
- 3.3- Comente sobre a visão e expectativas dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados e o desempenho dos professores.

Bloco 4- Processos de Avaliação e Desempenho dos alunos.

- 4.1- Comente como são avaliados.
- 4.2- Para vocês quais os objetivos de se avaliar os alunos?
- 4.3- Fale sobre a clareza dos objetivos e a importância das avaliações do Programa de Avaliação da rede pública Educação Básica (PROEB).
- 4.4- Quais fatores na opinião de vocês contribuem para o grande índice de baixo desempenho nas avaliações externas?
- 4.5- quais ações poderiam ser realizadas para a melhoria desses resultados?

Bloco 5- Integração família/ escola: influencia no desempenho dos alunos.

- 5.1- Fale sobre a trajetória escolar dos pais: o nível de escolaridade se são interessados na vida escolar de vocês, se acompanham o seu desempenho, a forma como fazem esse monitoramento...
- 5.2- Na percepção de vocês qual a diferença no desempenho de um aluno que a família acompanha e de um aluno que a família é mais omissa?

APÊNDICE F- 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
6. Qual a renda per capita aproximada da sua família? _____
7. Qual o nível de escolaridade de seus pais?
 Não sabe ler nem escrever
 Ensino fundamental incompleto
 Ensino fundamental completo
 Ensino médio incompleto
 Ensino médio completo
 Ensino superior
 Pós-graduação
8. Qual a ocupação profissional dos seus pais?
Pai _____
Mãe _____