



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

WENDER FALEIRO DA SILVA

**PONTOS E CONTRAPONTO DO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO DE UBERLÂNDIA/MG**

Uberlândia / MG
2013

WENDER FALEIRO DA SILVA

**PONTOS E CONTRAPONTO DO ENSINO MÉDIO
PÚBLICO DE UBERLÂNDIA/MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para defesa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas educativas.

Uberlândia / MG
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

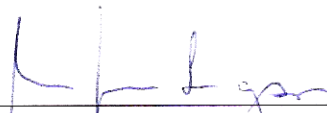
S586p Silva, Wender Faleiro da, 1981-
2013 Pontos e contrapontos do ensino médio público de
Uberlândia/MG / Wender Faleiro da Silva. -- 2013.
188 p. : il.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Doutorado (tese) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino médio – Uberlândia -
Teses. 3. Educação e Estado – Uberlândia - Teses. I.
Puentes, Roberto Valdés. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Edu-
cação. III. Título.

CDU:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



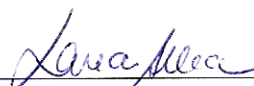
Prof. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico esse trabalho a todos e todas que dedicam suas vidas de uma forma ou de outra no fazer a diferença em nossa educação.

E, à minha querida irmã e professora Lázara, que além de amar, faz a diferença na construção do conhecimento, sem seu apoio incondicional, encontraria muito mais pedras em meu caminho...

AGRADECIMENTOS

Ao nosso Pai Celestial, pois sei que Ele me ama, e enquanto eu for humilde Ele ouvirá minhas orações e me ajudará a sobrepujar as dificuldades. E, sei que quando consigo ter sucesso em alguma coisa, posso ter dificuldade de evitar arrogância, acreditando que o sucesso decorreu apenas de meu esforço, mas sempre que penso dessa forma, sinto que sou incapaz de fazer qualquer coisa bem feita... Só então eu percebo que qualquer sucesso que eu tiver, não provém somente do meu mérito, mas porque Deus está me ajudando, presenteando-me a todo instante com a presença e apoio de pessoas maravilhosas:

Meus amáveis pais, que me ensinaram a dar os primeiros e temerosos vôos; guiaram-me e ensinaram-me que a “montanha” é grande e difícil de ser atravessada. Porém, nunca me deixaram desistir de conquistá-la! Que muito se sacrificaram e sacrificam por mim, sem nunca pedir ou cobrar nada em troca; nunca os esquecerei.

Ao professor Roberto, que com carinho e amizade, acolheu-me e ensinou-me bastante. À querida professora e irmã Lázara que sempre me incentivou e educou o meu olhar, sendo um degrau para que eu pudesse experimentar um pouco mais da sabedoria. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do PPGED, que tanto me ensinaram, e estiveram presentes em minhas reflexões sobre a educação e o cotidiano escolar.

Aos professores, Andréa, Diva, Elenita, Maria Célia e Orlando, componentes da banca examinadora, que se dispuseram em dedicar seu valioso tempo em prol de melhorias em meu trabalho e em minha formação.

Meus adoráveis irmãos e irmãs; à minha doce e amável esposa e aos meus queridos filhos.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação Educação por terem me possibilitado realizar e concluir meu Doutorado.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

Resumo

Ao longo deste estudo buscou-se o melhor conhecimento dos direcionamentos legais sobre o Ensino Médio brasileiro e mineiro desde a implantação até a atualidade, bem como identificar e compreender as dimensões e implicações relativas ao trabalho didático nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG, durante o ano de 2010. Utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa, e a população foi composta pelos alunos, professores e gestores de sete, das 26 escolas estaduais do município de Uberlândia-MG. Estas foram selecionadas seguindo-se o critério das médias gerais obtidas por cada estabelecimento de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2009, sendo três com notas superiores e quatro inferiores à média do município. Inicia-se com a apresentação e discussão dos fatos históricos da política educacional do Ensino Médio a nível nacional e estadual, bem como dos dados acerca da evolução do acesso ao Ensino Médio e suas consequências do ponto de vista da demanda em articulação com as noções de qualidade do ensino. Evidencia-se a dimensão do problema da qualidade de ensino mediante a análise dos resultados do ENEM e de suas repercussões no Brasil. Prossegue-se com discussões sobre as funções esperadas da escola, dos gestores, professores e alunos dessa modalidade de ensino. No o segundo capítulo apresentam-se os resultados e discussões com a apresentação das condições didático-pedagógicas dos gestores, professores e alunos do Ensino Médio. Percebe-se que as escolas continuam como a mesma estrutura sistêmica, pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para atender aos anseios e desejos dos adolescentes, jovens e adultos. Observou-se na maior parte das escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do Projeto político-pedagógico e controvérsias existentes ao longo dos documentos. Falta de investimentos na parte física e humana das escolas. Apenas duas escolas estão com uma boa infraestrutura, a maioria necessita de reformas e aquisição de equipamentos. A maioria convive com salas pequenas, mal ventiladas e com frequentes ruídos, falta de material didático, laboratórios e materiais audiovisuais. Todas possuem bibliotecas em funcionamento, porém algumas com pouca estrutura e acervo pequeno e antigo. A minoria oferta laboratórios de ciências e informática efetivamente, além de possuírem acesso restrito à internet, que foi uma das maiores queixas dos alunos. Sendo assim, assistimos a uma massificação do ensino, que garante precariamente o acesso ao Ensino Médio, contudo, desvinculado aos interesses dos estudantes, com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade. No tocante aos profissionais da educação são necessários maiores investimentos na valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho, e na formação inicial e continuada destes. Logo nesse estudo, puderam-se observar as contradições e desigualdades dos espaços escolares para possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas, prepará-los para a vida em aspectos relacionados a trabalho, convivência social, e ainda a desenvolvimentos de habilidades pessoais. Muito dados foram mencionados, e há muito a ser pensado, refletido, analisado e pesquisado. Conclui-se chamando a atenção para a nova dimensão da luta pelo direito à educação de qualidade para esse nível de Ensino e apresentando os desafios teóricos e práticos que precisam ser superados.

Palavras-Chave: Ensino Médio. ENEM. Diagnóstico de necessidades. Uberlândia. Rede Estadual.

ABSTRACT

Throughout this study we sought a better understanding of the legal directions about the school and Brazilian mining from implantation to the present, as well as identify and understand the dimensions and implications for the teaching work in the teaching and learning developed in Teaching Medium Public Schools Uberlândia/MG, Brazil, in 2010. We used the quantitative-qualitative approach, and the population was composed of students, teachers and administrators from seven of the 26 state schools. These were selected on the criterion of general averages obtained for each school in the National Secondary Education Examination (ENEM) of 2009, three grades above average with the municipality, and four with scores below average. It begins with the presentation and discussion of the historical facts of the educational policy of the school at national and state levels, as well as data about the evolution of access to secondary education and its consequences in terms of demand in conjunction with the notions of quality of education, highlights the scale of the problem of teaching quality by analyzing the results of ENEM and its repercussions in Brazil. Continues with discussions about the expected functions of school managers, teachers and students of this teaching modality. In the second chapter is the results and discussions with the presentation of didactic and pedagogical conditions of managers, teachers and high school students. It is noticed that schools continue as the same system structure, underdeveloped and with an incipient school culture to meet the needs and desires of adolescents and young adults. It was observed in most schools, lack of zeal and dedication in preparing the PPP and controversies over the documents. Lack of investment in human and physical part of schools. Only two schools with good infrastructure are the most needed renovations and purchase equipment. Most live in small rooms, poorly ventilated and with frequent noise, lack of teaching materials, laboratories and audiovisual materials. All libraries have in place, but some with little structure and decent small and old. The minority offer science labs and computer effectively, and they have restricted access to the internet, which was one of the biggest complaints of the students. Thus, we witness a mass education, which ensures precariously secondary school access to the expansion of secondary education, however, unrelated to the interests of students with physical and pedagogical conditions precarious, with their uncompromising and quality purposes. With regard to education professionals need greater investment in professional development, both with regard to remuneration more worthy as the promotion of fitness and improvement of working conditions, and the initial and continuing training of these. Therefore this study could observe the contradictions and inequalities of school spaces in giving students opportunities to acquire cognitive skills, prepare them for life in aspects related to work, social life, and even the development of personal skills. Much data have been mentioned, and there is much to be thought, reflected, analyzed and researched. We conclude by drawing attention to the new dimension of the struggle for the right to quality education for this level of education and presenting the theoretical and practical challenges that must be overcome.

Key-Words: High school. ENEM. Diagnostic needs. Uberlândia, Public education.

RESUMEN

A lo largo de este estudio se buscó una mejor comprensión de las indicaciones legales sobre la escuela y la minera brasileña desde la implantación hasta el presente, así como identificar y comprender las dimensiones e implicaciones para el trabajo docente en la enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Enseñanza Mediana Escuelas Públicas Uberlândia / MG, durante el año 2010. Se utilizó el enfoque cuantitativo-cualitativo, y la población estaba compuesta por estudiantes, profesores y administradores de siete de las 26 escuelas públicas en Uberlândia, MG, que ofrece la escuela secundaria. Estos fueron seleccionados en el criterio de los promedios generales obtenidos para cada escuela en el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM) de 2009, tres grados por encima del promedio con el municipio, y cuatro con puntuaciones por debajo de la media. Se inicia con la presentación y discusión de los hechos históricos de la política educativa de la escuela a nivel nacional y estatal, así como los datos sobre la evolución del acceso a la educación secundaria y sus consecuencias en términos de demanda, en relación con las nociones de calidad de la educación, pone de relieve la magnitud del problema de la calidad de la enseñanza mediante el análisis de los resultados de ENEM y sus repercusiones en Brasil. Continúa con las discusiones sobre las funciones esperadas de los directores de escuela, maestros y estudiantes de esta modalidad de enseñanza. En el segundo capítulo son los resultados y las discusiones con la presentación de las condiciones didácticas y pedagógicas de los administradores, profesores y estudiantes de secundaria. Se observa que las escuelas continúan como la estructura del sistema mismo, subdesarrollado y con una incipiente cultura de la escuela para satisfacer las necesidades y deseos de los adolescentes y adultos jóvenes. Se observó en la mayoría de las escuelas, la falta de celo y dedicación en la elaboración del PPP y las controversias sobre los documentos. La falta de inversión en la parte humana y física de las escuelas. Sólo dos escuelas con buena infraestructura son las reformas más necesarias y el equipo de la compra. La mayoría viven en habitaciones pequeñas y mal ventiladas y con el ruido frecuente, la falta de materiales didácticos, laboratorios y materiales audiovisuales. Todas las bibliotecas tienen en el lugar, pero algunos de ellos con poca estructura y decente pequeña y vieja. Los laboratorios ofrecen minoritarios ciencias y computación eficaz, y han restringido el acceso a Internet, que era una de las mayores quejas de los estudiantes. Así, asistimos a una educación de masas, lo que garantiza acceso a la escuela secundaria precariamente a la expansión de la educación secundaria, sin embargo, no guardan relación con los intereses de los estudiantes con las precarias condiciones físicas y pedagógicas, con sus propósitos inflexibles y calidad. Con respecto a los profesionales de la educación necesitan una mayor inversión en el desarrollo profesional, tanto en lo que respecta a la retribución más digna como la promoción de la condición física y la mejora de las condiciones de trabajo, y la formación inicial y continua de los mismos. Por lo tanto, este estudio podría observar las contradicciones y desigualdades de los espacios escolares en dar a los estudiantes la oportunidad de adquirir las habilidades cognitivas, prepararlos para la vida en los aspectos relacionados con el trabajo, la vida social, e incluso el desarrollo de habilidades personales. Muchos datos se han mencionado, y no hay mucho que pensar, que se refleja, analizado e investigado. Se concluye llamando la atención sobre la nueva dimensión de la lucha por el derecho a una educación de calidad para este nivel de la educación y la presentación de los desafíos teóricos y prácticos que se deben superar.

Palabras clave: Escuela secundaria. ENEM. Necesidades de diagnostico. Uberlandia. Red Estadual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela1: Demonstrativo das Médias no ENEM, em 2009, das sete escolas estaduais selecionadas para o estudo. | 33 |
| TABELA 2: Taxa de Distorção Série-Idade*(em %), por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010. | 55 |
| Tabela 3: Salários para algumas profissões, segundo a PNAD/IBGE de 2006. | 78 |
| Tabela 4: Percentual de docentes do Ensino Médio com formação específica na disciplina ministrada. | 79 |
| TABELA 5: Localização das sete escolas estaduais, pesquisadas, de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG. | 103 |
| TABELA 6: Avaliação dos alunos sobre as condições físicas e pedagógicas oferecidas para o estudo nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 112 |
| TABELA 7: Relação das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG, utilizadas no estudo, com suas respectivas médias gerais obtidas no ENEM (2009 e 2010) e a melhora do desempenho nas notas de 2009 a 2010 | 114 |
| TABELA 8: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos docentes por parte de seus Gestores de escolas estaduais de Uberlândia/MG. | 129 |
| TABELA 9: Distribuição da periodicidade e as formas de planejamento realizadas pelos docentes das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG, utilizadas no estudo, 2010. | 139 |
| TABELA 10: Distribuição da avaliação feita pelos professores de seus alunos quanto a vários aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem e seus resultados das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG, utilizadas no estudo, 2010. | 144 |
| TABELA 11: Distribuição dos fatores que dificultam o desempenho docente nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia–MG. | 145 |
| TABELA 12: Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 146 |
| TABELA 13: Relação quantitativa de alunos amostrados por série das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 151 |

| | |
|--|-----|
| TABELA 14: Proporções de alunos do Ensino Médio segundo a indicação com quem moram, distribuídos nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 156 |
| TABELA 15: Comparação do grau de escolaridade de pais e mães de alunos do Ensino Médio, das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 157 |
| TABELA 16: Proporção de pais de alunos do Ensino Médio, segundo a indicação de possuírem Ensino Superior Completo, distribuídos nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 158 |
| Tabela 17: Avaliação das condições do ambiente familiar para o estudo segundo os alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 159 |
| Tabela 18: Avaliação da disposição pessoal para o estudo e o resultado do empenho escolar dos alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 160 |
| Tabela 19: Avaliação das habilidades e hábitos de estudo desenvolvidos pelos alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG. | 161 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Resultados do PROEB – Evolução do percentual de alunos com nível recomendável em Língua Portuguesa e Matemática em Minas Gerais: 2006-2011. | 53 |
| Gráfico 2: Número Absoluto de Matrículas no Ensino Médio em Minas Gerais em 2011. | 54 |
| GRÁFICO 3: Dados gerais dos Gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 124 |
| GRÁFICO 4: Frequência de acompanhamento do trabalho docente realizado pelos gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 128 |
| GRÁFICO 5: Modalidades de avaliação do trabalho docente realizado pelos gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 129 |
| GRÁFICO 6: Dados gerais dos Professores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 131 |
| GRÁFICO 7: Distribuição dos Professores pesquisados, quanto à disciplina que ministram. | 134 |
| GRÁFICO 8: Atividades extraclasse realizadas pelos Professores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 135 |
| GRÁFICO 9: Distribuição dos documentos que estão disponíveis na escola para a preparação do ensino pelos Professores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 137 |
| GRÁFICO 10: Distribuição da acessibilidade aos documentos na escola para a preparação do ensino pelos Professores do Ensino Médio Estadual de ensino de Uberlândia/MG. | 137 |
| GRÁFICO 11: Distribuição de tipos de orientação e/ou formação recebida pelos docentes para realizar o planejamento didático. | 140 |
| GRÁFICO 12: Distribuição de tipos de avaliação do desempenho didático feita aos docentes das Escolas Estaduais de Uberlândia/MG. | 140 |
| GRÁFICO 13: Distribuição dos tipos de eventos e participação dos docentes das Escolas Estaduais de Uberlândia/MG. | 143 |
| GRÁFICO 14: Distribuição dos estudantes do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG, por idade. | 153 |

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 15: Distribuição dos alunos do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG, por raça. | 154 |
| GRÁFICO 16: Distribuição dos alunos do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG, por Renda familiar. | 155 |
| GRÁFICO 17: Distribuição, segundo a indicação das pessoas com as quais moram, de alunos do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG. | 156 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Avaliação de Desempenho Individual

AED - Avaliação Especial de Desempenho

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBC - Conteúdo Básico Comum

E E - Escola Estadual

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EEB- Especialista em Educação Básica

FACED - Faculdade de Educação

FUNBEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Escola Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PROEB - Plano de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PEB - Professor de Educação Básica

PEP - Programa de Educação Profissional

PISA - Programa Internacional de Avaliação do Aluno

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PPP - Projeto político-pedagógico

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| A INSERÇÃO NA TEMÁTICA - Breve memorial | 18 |
| Formação acadêmica | 22 |
| Atuação profissional | 26 |
| Produções acadêmicas | 27 |
| A TEMÁTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS | 28 |
| Problemática | 31 |
| Objetivos | 31 |
| Trajetos Metodológicos | 32 |
| ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO | 36 |
| CAPÍTULO I - HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO: um sobrevoo panorâmico da implantação à atualidade | 37 |
| Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil | 37 |
| O Ensino Médio após a LDBEN de 1996 | 41 |
| O Ensino Médio no contexto mineiro | 49 |
| O Ensino Médio na cidade de Uberlândia | 55 |
| CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA, DOS GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS | 56 |
| FUNÇÕES DA ESCOLA | 56 |
| O Projeto político-pedagógico | 61 |
| Organização curricular do Ensino Médio | 65 |
| Avaliação do Ensino Médio | 70 |
| FUNÇÕES DOS GESTORES E PROFESSORES | 73 |
| Competência docente | 81 |
| Conhecimentos e saberes necessários à docência | 85 |
| A Aula e as dimensões do trabalho didático nos processos de ensino e de aprendizagem | 87 |
| Pesquisa como espaço de formação e ação docente | 93 |
| FUNÇÕES DOS ALUNOS | 96 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO III - O PERFIL DAS ESCOLAS, GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA/MG | 101 |
| Conhecendo os estabelecimentos de ensino pesquisados | 102 |
| Escola Estadual “A” | 103 |
| Escola Estadual “B” | 104 |
| Escola Estadual “C” | 106 |
| Escola Estadual “1” | 107 |
| Escola Estadual “2” | 108 |
| Escola Estadual “3” | 109 |
| Escola Estadual “4” | 109 |
| O que os alunos pensam de sua escola | 110 |
| Conhecendo os Gestores Educacionais | 124 |
| Conhecendo os Docentes | 131 |
| Conhecendo os alunos pesquisados | 151 |
| Características sociodemográficas | 152 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 169 |
| APÊNDICE | 177 |

INTRODUÇÃO

A apresentação dessa tese está dividida em três partes. A primeira consiste em uma pequena volta às minhas memórias, com o intuito de apresentar alguns caminhos que trilhei e as escolhas profissionais e pessoais que me conduziram até a temática do presente estudo. Na segunda apresento a temática e os elementos essenciais ao seu desenvolvimento. Para finalizar, na terceira, descrevo a estrutura geral da tese.

1 A INSERÇÃO NA TEMÁTICA - Breve memorial

O que eu sou é o que me faz viver

Shakespeare, Henrique VIII

Certamente, em trabalhos de conclusão de doutorado, como este, não se exige uma trajetória de vida pré-acadêmica do autor. No caso particular, contudo, penso ser necessário rememorar as origens, pois essas podem revelar, mais concreta e historicamente, a construção de minha identidade pessoal e profissional, bem como as razões e/ou motivos que me levaram, inclusive, a opção pelo doutoramento em educação e a escolha em pesquisar o ensino público.

Nasci em 29 de junho de 1981, em uma noite de São Pedro, na pacata cidade de Morrinhos, interior de Goiás. Cheguei (sétimo e último filho) ao seio de uma família de poucos recursos financeiros, porém, abastada de amor e união. Assim, os rigores da vida impuseram aos meus irmãos à iniciação ao trabalho desde muito cedo. Vivíamos na zona rural. Meu querido pai cultivava a terra com a ajuda de meus irmãos e minha doce mãe cuidava dos afazeres domésticos e de todo beneficiamento do que meu pai cultivava, como, a preparação do fumo, a colheita e secagem do feijão, do arroz, e, também dos animais domésticos. Minhas irmãs ajudavam nossa mãe e cuidavam de mim e, muitas vezes, essa era a hora da diversão: “brincavam de cuidar de mim”.

Porém, os obstáculos e os rigores da vida nunca nos impediram de sonhar. E muito menos, de desvendar o desconhecido. Lutar para conquistar o que sonhávamos. Nossos pais, mesmo com tantas dificuldades financeiras e intelectuais, nunca nos deixaram sem estudar. Ainda, hoje, meus irmãos lembram-se das aventuras que passavam nos longos e empoeirados caminhos até a escola, carregando em um roto saco de açúcar seus poucos e surrados cadernos.

Meus irmãos cresceram e como não havia na época o “ginasial”, foram para a cidade trabalhar e continuar os estudos. Na fazenda ficamos, apenas, eu e meus pais. Como é bom lembrar esses momentos:

*O Cheiro de capim molhado,
o som da água caindo da bica
e, o colorido da natureza, diante de meus pequeninos e brilhantes olhos
transportam-me ao velho casebre de pau-a-pique.*

*Meu pai, que logo cedo levantava,
pegava o atalho no meio do mato,
passando sobre a pinguela,
chegando à lavoura*

*Minha mãe com carinho e preocupação, cuidava de nós...
até ouço suas recomendações:
“Meu filho, Cuidado! Não vá para longe!”*

*Palavras que só aumentavam, o meu medo,
Mas a curiosidade desbravadora, existente em mim, era mais forte.
Corria livre e solto, inventava brincadeiras...
Não dava conta de que o tempo passava!*

*É, o dia acabou!
a noite vem chegando
E com ela, meu pai...*

*Sentávamos no banquinho, no fundo do casebre,
Sob a luz da lua,
a ouvir o rádio a pilha,
e as longas estórias de aventura e terror que meu pai contava...*

*Eu, com medo e quase sempre chorando,
refugiava-me no colo de minha mãe, e logo, pegava no sono.
Eta, tempo bom! Que ninho mais confortável!*

Esse foi o tempo em que meus pais ensinaram-me a dar os primeiros e temerosos voos! Ensinaram-me que a montanha é grande e difícil de ser atravessada, mas se não tentarmos, nunca sentiremos o gosto da vitória!

Ficamos na fazenda até meus cinco anos, depois mudamos para uma chácara, na cidade e, novamente, juntamos a família. Comecei a estudar em uma escola municipal próxima de nossa casa.

Era um aluno dedicado e prestativo, porém tímido e retraído, de poucos amigos. Estudei lá até a 4ª série. Era necessário mudar de escola, pois, essa oferecia apenas o ensino fundamental até 4ª série.

Depois de uma longa fila, e votos aos santos oferecidos por minha mãe, consegui uma vaga na escola ao lado. Era a escola de meus sonhos. Todos da cidade queriam estudar nela, pois era dita a melhor do sul de Goiás. Era uma escola monumental, administrada por padres da Congregação Estigmatina com parceria do Estado. A mensalidade não era compulsória, na verdade, era simbólica, somente para ajudar na manutenção do prédio e na melhoria da qualidade de ensino.

Nessa escola passei os melhores anos de minha vida escolar. Aprendi e cresci muito como pessoa. Era uma escola realmente diferente! Era nossa segunda família, éramos tratados por todos com carinho e muita atenção. Continuei, sendo aos olhos dos professores e da escola, um aluno exemplar, que sempre tinha as melhores notas e a melhor disciplina. Hoje, refletindo como eu realmente era; não me resta dúvida: Era um ótimo aluno, pois tinha uma ótima e infalível amiga, minha memória, que sempre respondia o que a professora queria, do jeito que ela esperava. Aquele aluno nota dez, que nunca questionava, sempre com as tarefas prontas, disciplinado. Porém, tímido, amedrontado, inseguro, calado que nem tinha coragem de perguntar, de pensar, e muito menos de contrapor coisa alguma.

Nessa época, ajudava minha mãe nos afazeres domésticos. Aos domingos, deslocava-me para a feira-livre para vender algumas frutas que colhia no quintal, principalmente, maracujás. Lembro-me que rendia até um bom dinheirinho, que eu juntava e comprava minhas coisas de criança, e sempre um agrado de casa para minha mãe. Como ficava triste quando os maracujás acabavam.

Desde pequeno amava a natureza, os animais (tanto que, com o dinheiro dos maracujás, comprei um coelho; para o desespero da minha mãe, que logo deu um jeito de se desfazer do coitado), mas amava, principalmente, a “vida verde” que se revestia por múltiplas cores – as plantas. Cultivava em vasilhames descartados, muitas ervas daninhas. E minha irmã do meio, com dó, logo deu um jeito de me ajudar, passou a trazer mudas de plantas da casa de sua patroa e outras “roubadas” nas ruas, que me enchiam de felicidade e aos poucos fui substituindo as ervas daninhas. Sonhava em poder ter um vaso, vaso de verdade, mais era muito caro.

Sonhava, também, no futuro ser professor, eu admirava os meus professores, achava-os os donos da razão e do saber. E, para falar a verdade eu achava bonito, chique ser professor. Quando a minha irmã mais velha tornou-se professora, nossa, quanto orgulho eu tinha! Enchia a boca para falar aos meus colegas dela! Nessa época eu e minha fiel amiga Luciana, brincávamos todas as tardes de escolinha sob a sombra de dois bacuritizeiros. Como éramos os donos da brincadeira, logo, da escola, éramos os professores, tínhamos duas “salinhas”. Nossos amigos, uns dez (pois a rua inteira gostava de brincar conosco) eram nossos alunos. Assim, durante todas as tardes

reproduzíamos praticamente tudo que vivenciávamos na escola. Desde a imitação dos professores, até as atividades. Nos finais de semana fazíamos algo de diferente. E, como inventávamos! Fazíamos teatro, jogos, programas de TV, descobrindo talentos. Nossa maior ousadia: conseguimos na prefeitura interditar o trânsito da nossa rua por duas vezes, para fazermos festa junina. Como era uma festa bonita!

Fomos crescendo. Deixei de vender os maracujás, e passei a vender minhas plantas na feira. Cultivava-as com tanto carinho e, por muitas vezes, as vendia com o coração apertado. Investia o que conseguia na ampliação do meu ‘negócio’, que graças a Deus rendia-me bons lucros. Meu pai trabalhava em uma empresa e me dava um dinheirinho no final do mês para alimentar as vacas e os porcos. Tudo que eu ganhava, agora, ia para uma caderneta de poupança que minha mãe abriu para mim. Todo feliz lhe entregava o dinheiro. Sonhava que ele iria ajudar-me nos estudos futuros.

Terminei a 8ª série, teria novamente que mudar de escola. Como foi doloroso deixar a escola de meus sonhos para trás. Ingressei em um Colégio Estadual, também bem próximo de casa. Nesse momento sentia uma maior responsabilidade perante os estudos, sabia que meu sonho de ingressar em uma Universidade não era impossível, porém, o caminho que deveria percorrer exigia-me muita dedicação. Agora, já era outro aluno. Um pouco mais consciente e crítico. Admirava meus professores, mas não todos, agora eram poucos. Sabia distinguir o professor que ensinava, que gostava de ver o nosso crescimento, que nos indagava, que colocava a gente para estudar e pensar, pois nos diziam que dependia da gente ser ou não ser. Que nos emprestava seus livros e nos doava seu tempo. Que nos ajudava a superar todos os desafios e precariedades encontradas no ensino de escola pública. Esses sim! Os admirava e sonhava ser como eles.

Sabia que o meu próximo objetivo era entrar na Universidade, e depois ter um bom emprego, poder dar uma vida mais tranquila aos meus pais. Mas que curso fazer. Ouvia tantos dizerem: “Esse é bom, dá dinheiro! Ser professor, você desperdiçará seus estudos.”

Encontrei aí meu primeiro obstáculo, qual profissão seguir? Então, minha irmã mais velha, a professora, sempre me dizia sabiamente, “não existe profissão boa ou ruim, a que dá ou não dinheiro, temos que fazer o que gostamos e com competência, o resto será consequência”.

É verdade, espelhava-me muito nela, era um exemplo de dedicação e garra. Meus pais não tinham como ajudar-nos a estudar fora da nossa pequena e pacata cidade, mas, ela pegou sua grande vontade de ser “águia” e voar, desvendar e conquistar outros montes, e seguiu em frente, lutou, chorou e sofreu... Mas conseguiu vencer! Realizou seus sonhos. Como ela, eu também, queria conquistar o meu topo e ser ainda mais feliz! Ajudar os meus pais!

1.2 Formação acadêmica

Minha irmã, mais velha, sempre me dizia: “faz Biologia, você ama as plantas, a natureza. Você tem que ser Biólogo!”

Mas, eu pensava: Será? Será que serei feliz sendo Biólogo. Diante de tantas ofertas de cursos, quis desviar-me. Prestei Direito, como comentavam os meus colegas, é um curso que dá *status*, bons salários, etc. Só pensei, no tal *status*, que escravizam tantos jovens e adultos, não pensei no que eu realmente gostava, nos meus sonhos inocentes da infância. Dizia, ingenuamente, fazendo direito também poderei ser professor. Nada me mudava de ideia.

Minha irmã mais velha já morava em Uberlândia, fui prestar o vestibular na UFU em direito. Não obtive sucesso. Hoje, agradeço por isso. Retornei a minha cidade e comecei a fazer cursinho, patrocinado por minha irmã. Estudei, e no meio do ano prestei novamente vestibular, agora não mais para direito, pois não tinha, mas, na hora de marcar a opção do curso veio uma resistência tão grande que não optei por Ciências Biológicas, mas por Economia. Passei na primeira fase, mas, não na segunda. Novamente retornei, a Morrinhos, estudei e no final do ano prestei vestibular na UFU, novamente, Direito. Novamente não passei.

Nesse mesmo final de ano, na minha cidade foi implantada a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e teria o Curso de Ciências Biológicas, resolvi prestar vestibular para esse curso, mesmo desmotivado e cansado, depois de tantas derrotas. Fui aprovado, em primeiro lugar! Eu e minha família ficamos felizes. Recebi até carta do então governador de Goiás me parabenizando pela conquista, claro eu os demais aprovados nos primeiros lugares de todos os cursos. Voltei novamente a pensar confiante no futuro.

Comecei a estudar, à noite na Universidade. Logo, no mês seguinte abriu o concurso do IBGE, para o senso 2000. Inscrevi-me, estudei bastante e consegui ser aprovado nas dez vagas disponíveis para o Cargo de Agente Supervisor. Fiquei repleto de felicidade e otimismo, agora poderia ajudar os meus pais e a minha poupança.

Trabalhava o dia todo, e no fim da tarde, pegava minha bicicleta e ia para a faculdade. Fiquei maravilhado com o curso. Realmente tinha que ser Biólogo! Porém, o tempo foi passando, e o curso por ser novo na unidade acadêmica, deixava muito a desejar. Não tínhamos laboratórios, a biblioteca era deficiente, poucos professores capacitados. Amava o curso e a minha turma. Juntos lutávamos por melhorias, porém, só recebíamos promessas.

Sabia que queria ser Biólogo, professor de Biologia e Ciências. Entretanto um bom profissional, diferente da maioria dos que já havia passado por minha vida. Logo, para fazer diferente, era preciso continuar estudando muito e ter uma formação sólida. Resolvi prestar o exame

transferência para a UFU, agora, também, seria mais fácil me manter em Uberlândia, pois minha poupança daria para suprir minhas necessidades por algum tempo, até as coisas se ajeitarem. Fiz a prova. Fui a provado em segundo lugar. Que alegria, finalmente, seria aluno de uma grande Universidade Federal. Meu sonho havia se realizado. Minha família e meus amigos da UEG comemoraram muito comigo.

Mudei-me para Uberlândia, fui morar em uma casa cedida por minha irmã. Como ela me ajudou e me ajuda! É minha segunda mãe!

Chegou o dia do meu primeiro dia de aula. A ansiedade e o desejo de conhecer aquele ambiente tomavam conta de mim. Peguei o ônibus e fui imaginando como seria tudo. O *campus* era enorme. Mas, logo, encontrei a sala onde teria minha primeira aula, na realidade um laboratório. Lembro-me da minha primeira aula, era de ‘Embriologia’, fiquei encantado com a magnitude do laboratório e da professora. As primeiras semanas foram de incertezas, medos, desafios... Com o tempo, tudo estava se ajeitando, já estava sentindo-me muito bem, os medos já haviam se despedido de mim.

Queria aproveitar o máximo das atividades que a Universidade oferecia-me. Com pouco mais de um mês de aulas procurei meu professor de fisiologia vegetal, o Dr. Ivan Schiavini, queria acompanhá-lo em suas atividades de pesquisa, ele concordou e passei acompanhar seus orientandos. Participava de todas as palestras e eventos. Em uma dessas palestras, conheci o PET (atualmente, Programa de Educação Tutorial) do curso de Ciências Biológicas. Daí em diante, todas quartas-feiras, no horário do almoço, estava presente nas palestras promovidas pelo Programa. Passei a ser um exímio admirador das atividades realizadas pelos bolsistas do Programa. Também, queria ser um. Pois, além de poder realizar pesquisa, ensino e extensão, teria a bolsa de estudos que iria possibilitar minha dedicação integral aos estudos, sem que eu precisasse encontrar outro trabalho. Mas ao mesmo tempo, perguntas fervilhavam em minha mente: “Será que sou competente o bastante para fazer parte do grupo? Será que por ser transferido, serei classificado? Será que tenho uma bagagem intelectual e cultural necessários?” Chegaram às inscrições, e minha vontade de fazer parte desse seleto grupo, impulsionou-me a dar o melhor que eu poderia oferecer. Resolvi pensar que a única coisa que poderia acontecer era ser reprovado.

Chegou o dia da seleção, ou melhor, os dias. Um final de semana repleto de atividades, com provas, dinâmicas e constantes sabatinas. Um final de semana cansativo, porém, o mais produtivo que já havia tido. Sai da seleção, repleto e feliz. Havia encontrado em todo processo outro Wender, escondido. Estava mais seguro, confiante, alegre, mais firme em meus ideais. Sai satisfeito, se não fosse aprovado, a experiência da seleção já forra muito proveitosa. Passaram-se quinze dias, dias de aflição e sonhos. No intervalo da aula, minha amiga que também havia prestado a seleção, disse que o resultado havia sido divulgado e convidou-me para que juntos fôssemos

conferi-lo. Fomos apressados, apreensivos e com medo do resultado. Para nossa felicidade, fomos os dois aprovados, ela em primeiro lugar e eu em segundo. Ficamos repletos de felicidade, mas ao mesmo tempo triste, por nossa outra amiga, que não obteve o mesmo sucesso que o nosso. Já sabíamos que era inevitável, pois só havia duas vagas e muitos candidatos. Já tínhamos conversado sobre isso, queríamos muito que um de nós três conseguisse passar, dois melhor ainda, mas os três. Impossível.

Minha família ficou felicíssima. Ingressei no Programa. Nesse período já estava desenvolvendo meu próprio projeto de pesquisa sob a orientação do prof. Dr. Ivan Schiavini. As coisas estavam saindo, com ajuda de Deus, como planejava.

O PET, juntamente com a professora Dra. Ana Maria Bonetti, foram essenciais à minha formação tanto profissional quanto pessoal. Aprendi muito, nas áreas: de ciências, tecnologia, administração, organização de eventos, elaboração e desenvolvimentos de atividades de ensino e extensão. Como era bom. Era inacreditável, quase todos finais de semana tínhamos atividades. Entretanto, sempre estávamos felizes e dispostos a fazer com amor e bem feito, como a Bonetti sempre cobrava de nós, amor, dedicação e muita competência! Como trabalhei no PET, cresci com o PET!

Formei-me bacharel, primeiro, pois, já estava com minha pesquisa concluída, com três anos de coleta de dados. No semestre seguinte, concluí a licenciatura. Prestei o exame de seleção no Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação de recursos Naturais, fui aprovado. Continuei sendo orientado pelo professor Dr. Ivan Schiavivini. Comecei a trabalhar como professor designado do Estado e cursar as disciplinas do mestrado. Foi muito difícil conciliar o trabalho e o primeiro ano das disciplinas do Curso, mas as madrugadas me ajudaram muito a conseguir realizar todas as atividades.

O mestrado em Ecologia, outra singular experiência, fez com que aguçasse o meu senso crítico. O conteúdo teórico-científico trabalhado nele é de suma importância na minha vida profissional, principalmente, como professor universitário. Como cresci!

Estava pronto para uma nova jornada e, com os desafios cotidianos da sala de aula, prentedi aperfeiçoar-me na área da Educação, uma área que sempre esteve presente em minha vida, queria cursar o Doutorado em Educação, fiz três seleções e só fui ser aprovado na última, em 2010. Antes, em 2009 iniciei o curso de Pedagogia a distancia, oferecido pela UFU.

O doutorado foi uma possibilidade de amadurecer-me enquanto docente e pesquisador. As disciplinas ofereceram-me uma visão ampla e crítica sobre a educação brasileira, e possibilitaram o melhor desenvolvimento de minha temática. Aprendi a caminhar com os meus próprios pés, pois nesta formação, consegui, ou penso que consegui alçar voos mais autônomos e profundos. Assim, como uma águia que enxerga longe, que é persistente e determinada, conseguirei mais essa vitória.

Isto, pois, para mim, ser professor exige compromisso social e com o ambiente. Não podemos parar de estudar, pesquisar, pensar, propor, romper barreiras. Ser professor é mergulhar na busca incansável pelo conhecimento, pelo prazer de produzir, partilhar, incomodar e abrir janelas para diferentes formas de enxergar o mundo e se relacionar com ele. É assim que me sinto na profissão docente, um aprendiz sedento por conhecer e abrir possibilidades de relação com as pessoas e com o mundo.

1.3 Atuação profissional

Ainda na graduação, deparei-me pelos corredores da faculdade com um cartaz, que solicitava professores voluntários, nas diferentes disciplinas, fiquei muito interessado, pois além, de sempre querer ser professor, essa era uma oportunidade de começar a adquirir experiência. Entrei em contato com a Pastoral da Educação, pensei que não me aceitariam, pois estava apenas há um ano e meio na faculdade. Porém, chamaram-me para uma entrevista, me mostraram o projeto, a metodologia de trabalho, etc. Iniciei minhas aulas em agosto de 2001, ensinando Ciências - duas vezes por semana, à noite - a uma turma de adultos, em uma escola próxima a minha casa, parceira do projeto. Foi uma experiência única, realmente aprendi muito com a prática. Continuei no semestre seguinte lecionando a disciplina de Biologia e, infelizmente, no final do semestre encerrou o projeto nessa escola.

No final de 2004, recém-formado, realizei o concurso para professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Fui aprovado, porém não fui efetivado. No ano seguinte, comecei a lecionar em substituições para manter-me, quase todo mês estava em uma escola diferente. Felizmente, no meio do ano saiu minha efetivação. Fui trabalhar na mesma escola onde fui voluntário. Estava mais tranquilo, pois pelo menos, todo final do mês tinha meu salário fixo garantido, e meu trabalho didático-pedagógico tinha continuidade. Realmente esse ano foi bastante turbulento, preparava minhas aulas e estudava as pesadas disciplinas do mestrado.

Perto de concluir o Mestrado, saiu o concurso para professor de Botânica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), *campus* Araguari. Exigia-se, no mínimo, o título de mestre, ainda, não o possuía, mas resolvi tentar. Era perto de Uberlândia, a inscrição era gratuita, só gastaria com a passagem. Organizei rapidamente meu currículo, fiz minha inscrição, posteriormente, realizei as provas teórica, didática e a entrevista. Sai confiante, principalmente da prova didática, senti que tinha realizado uma boa aula, pude ver o entusiasmo e a participação da banca, pareciam até ‘meus alunos’. Porém, não esperava ser aprovado, devido à falta do título, que os outros candidatos já possuíam. Mas, para minha surpresa,

passados oito dias, a UNIPAC entrou em contato comigo e disse que eu havia sido aprovado e que organizasse a papelada para a minha contratação. Explodi de alegria. Estava conseguindo conquistar o meu espaço. Agora, seria professor universitário, contribuiria para a formação de bons professores, de bons pesquisadores, de bons profissionais. Bom, pelo menos eu iria fazer o que fosse possível para isso.

Defendi minha dissertação, continuei lecionando no Estado e vislumbrando com o novo ambiente de trabalho na UNIPAC. Realmente cresci muito profissionalmente, comparando e vivenciando essas duas realidades. No final de 2007 deparei com outro desafio que está sendo muito bom, estou sendo Professor-formador no projeto de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, um Projeto de Extensão do CEPAE/ FAGED-UFU em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, o qual me abriu muitas oportunidades, principalmente em aprender sobre a educação especial e trabalhar com a construção de materiais pedagógicos e a formação continuada de professores.

Em 2010, tive que deixar as aulas do estado (o fiz com bastante pesar), pois havia sido aprovado no doutorado e promovido a Coordenador do Curso de Ciências Biológicas, logo precisaria de mais tempo para dedicar aos estudos e à universidade. No ano de 2011 fui coordenador da Pós-Graduação em Gestão Ambiental. Esse período trabalhando na administração dos cursos foi de suma importância, pois tive acesso aos “bastidores” dos processos de reconhecimento, elaboração de PPP, mediações entre o MEC e os conselhos reguladores.

1.4 Produções acadêmicas

Sempre entendi que a educação é um processo contínuo e constante, portanto permanente, através do qual o homem atinge sua autonomia. Essa independência sociopolítica, cultural e, também, econômica, vai sendo galgada passo-a-passo, pela educação regular, atividades de pesquisa e outros cursos, sob a forma de formação continuada, extensão universitária, aperfeiçoamento, etc. A seguir, elenco a minha trajetória nessas modalidades:

Publiquei oito artigos científicos em revistas especializadas nas áreas da Ecologia e Educação. Tenho sessenta e dois resumos publicados/apresentados em anais de eventos e dezesseis resumos expandidos, também nas áreas da ecologia e educação. Trinta e cinco palestras e minicursos ministrados. Trinta e três trabalhos de extensão, os quais incluem o planejamento e o desenvolvimento. Participei da organização de trinta e dois eventos, vale destacar um regional e um nacional. Organizei e orientei duas práticas de campo, sendo uma no Pantanal mato-grossense e ao

Parque Estadual da Serra de Caldas. Participei de cinquenta e duas bancas de Trabalhos de conclusão de Curso de Graduação e especialização e orientei vinte e cinco.

Tenho seis capítulos de livros todos na área de educação e dois referentes ao Ensino Médio, tema este que desenvolverei a presente tese. Advim de escola pública e lecionei por mais de cinco anos para o Ensino Médio da rede estadual de Uberlândia, sabemos dos percalços por que ele passa, e isso sempre inquietou-me. Tenho agora, na presente tese, a oportunidade de desvelar um pouco das necessidades dessa modalidade de ensino.

Durante os últimos anos trabalhei bastante, em minha formação acadêmico-profissional, procurei aproveitar ao máximo todas as oportunidades que a mim foram apresentadas. Hoje vejo o quanto valeram as noites em claro e as semanas emendadas, buscando levar em frente os ensinamentos aprendidos com os meus pais: lutar por nossos sonhos, correr atrás dos nossos objetivos sempre com honestidade, cabeça erguida, coração puro e amável. Ir conquistando o nosso espaço, aos poucos, sem ‘pisar’ em ninguém.

Pode parecer que não havia tempo para o lazer, para o entretenimento e outras atividades mais prazerosas, face ao fluxo de trabalho, mas na vida deve haver equilíbrio. Sabedoria para conjugar: estudo, família, trabalho, alimento espiritual, lazer, momentos para reflexão etc. Venho conseguindo, em meio a essa pluralidade, tornar meus sonhos reais.

Muitos perguntam: Para que tantos cursos? Respondo – a ânsia do saber! Sinto-me, ainda, com muitas limitações. Então, avante!

Hoje estou realizado, consegui realizar meus sonhos que pareciam inatingíveis. Aquele frágil e pobre garoto, que na ‘mala’ carregava apenas coragem e muita vontade. Hoje, sou quase um doutor, tenho emprego, faço o que gosto, trabalho com amor e dedicação. Tenho uma linda e maravilhosa família! Esposa e filhos! Não poderia deixar de encenar essas reminiscências sem utilizar essa frase de William Shakespeare: *“Nossas vidas são tecidas pelos fios de nossos sonhos”*.

2 A TEMÁTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

O Brasil, uma das maiores potências econômicas do planeta, vive nos últimos anos um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico (aumento do Produto Interno Bruto superior a 7%, em 2010). Contudo, ainda caminha a passos lentos para a universalização da Educação Básica, e convive com reiterados episódios trazidos pela imprensa e vividos no cotidiano escolar de alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo de conhecimentos escolares considerados indispensáveis para viver na sociedade contemporânea.

Deixando um grande desafio no tocante ao direito à educação, de realizá-lo de fato, para além do discurso ao qual este se encontra garantido e efetivado, mas buscar construir estratégias por meio das quais, valendo-se de medidas compromissadas com a universalização do acesso e da permanência, proporcionem uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social. Que seja, realmente, assumida pelos profissionais da educação como um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à escolarização tenha como pressuposto um ensino de qualidade¹ para todos, que a universalização não seja meramente contábil e que não (re)produza mecanismos de diferenciação, nos quais a diferença é tomada como ponto negativo da condição de existência humana, portanto elemento justificativo e fortalecedor da exclusão educacional e social.

Destaca-se, portanto no contexto atual a importância da educação no desenvolvimento de todas as esferas de uma nação, considerando que essa vai além da formação profissional, tão presente no Ensino Médio. Logo, é preciso oferecer à juventude brasileira novas perspectivas culturais para que ela possa expandir seus horizontes, dotando-a de autonomia intelectual. Tal condição pode ser assegurada por meio do acesso aos conhecimentos acumulados e à possibilidade produção coletiva de novos conhecimentos. Isso, sem perder de vista que a educação também representa em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

Frente a esse contexto, o Ensino Médio, antes esquecido, vem nos últimos anos ganhando espaço nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da

¹ Qualidade possui um conceito complexo e dinâmico, que envolve várias facetas sociais, ideológicas, comerciais, políticas, econômicas. Logo, neste estudo utilizamos o termo *qualidade educacional* como a preparação dos alunos para viver na sociedade contemporânea com autonomia intelectual, que vivenciem no cotidiano escolar a integração do ensino e da vida, do conhecimento e da ética, da reflexão e da ação, que tenham a visão da totalidade e que o acesso ao conhecimento acumulado possibilite a produção novos conhecimentos. Reconhecemos, também, que não há padrão e homogeneidade de qualidade educacional, cada escola possui sua a autonomia para refletir, propor e agir, democraticamente e coletivamente, a sua qualidade educacional.

formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças em busca de uma melhor qualidade.

Propostas têm sido elaboradas e apresentadas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais visando desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. Elas foram iniciadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98) que resultaram, mais tarde, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), e na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012). Ressalta-se, também, a aprovação e implantação do FUNDEB (BRASIL, 2007b), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, bem como a consolidação dos Sistemas de Avaliação criados no país: a) Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB); b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e; c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Apesar de essas e outras ações desenvolvidas, os sistemas de ensino ainda não alcançaram os níveis de qualidade e eficiência necessários como para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo, bem como ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente, conforme dados do INEP/2012, mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio.

De acordo com o documento *Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos jovens de 15 a 17 anos é de 85,2%, já a taxa de escolarização líquida desses jovens é de 50,9%. Em regiões mais pobres do país, como o Nordeste por exemplo, a taxa de escolaridade líquida é de apenas 39,1%. Enquanto que a taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 75,2%, de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 14,1% e de 13,2% (INEP, 2011). Na análise dos dados, destaca-se que esses índices diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas.

Trazendo o foco de observação para a realidade de Uberlândia-MG. Segundo dados do Censo Escolar de 2010, o município possuía 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 eram de caráter estadual. O Ensino Médio público do município é de responsabilidade exclusiva do Estado e contava com 19.446 alunos matriculados em 2010 (INEP-Educasenso, 2010).

A qualidade do Ensino Médio na rede estadual de Uberlândia está acima da média nacional e da média do estado de Minas Gerais, segundo apontam os resultados do Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) e do Plano de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) para alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio desde 2008.

No ENEM de 2010, a média geral de Uberlândia foi de 580,32 pontos (com redução de 0,4%, a nota de 2009 que foi de 582,87 pontos) contra a média brasileira que foi de 537 pontos e 557 pontos de Minas Gerais.

No PROEB em 2010, Uberlândia obteve média em Português de 287,7 contra 282,2 de Minas Gerais; em Matemática a média do Município foi de 294,4 sendo que a do Estado foi de 290,6. Analisando de maneira comparativa os resultados obtidos por Uberlândia no PROEB nos anos 2008 a 2010, observa-se que o Ensino Médio da rede pública tem melhorado, ainda que de maneira vagarosa e pouco significativa.

Apesar dos dados apresentados, a realidade do Ensino Médio Mineiro, e em particular uberlandense, merece ser tratada com cautela, pois:

a) Os números do ENEM são inferiores quando a média é determinada levando em consideração a participação das escolas de Ensino Médio da rede privada do município (que corresponde a 57,33% das Instituições que oferecem essa modalidade de ensino). Considerando os resultados dos exames, pode se dizer que o Ensino Médio privado é de melhor qualidade que o ensino público, pois a média das instituições particulares supera as escolas públicas em 10,7%, e a disparidade é facilmente identificada no *ranking* das dez melhores médias no ENEM em Uberlândia, onde as escolas privadas ocupam as nove primeiras posições e a 10ª posição é ocupada por uma Instituição Federal;

b) São muito altos os índices de abandono/evasão (em 2006 era de 20%, em 2010 caiu para 15,4%) e de reprovação (em 2006 era de 14% e em 2010 chegou a 19,7%);

c) Ainda é grande a distância que separa o desempenho médio em matemática, ciências e linguagem dos estudantes com 15 anos de idade do Ensino Médio do estado de Minas Gerais em relação aos dos países com melhores resultados educativos no mundo, segundo o Relatório Programa Internacional de Avaliação do Aluno (PISA) de 2009, realizado cada três anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

Diante dos apontamentos apresentados nessa temática, mesmo que apresentem alguns limites, assinalam que o Ensino Médio público apresenta vários problemas do ponto de vista estrutural, organizacional e de pessoal, mesmo em municípios acima da média como Uberlândia/MG. Logo, é necessário mudar esse quadro, daí surge a importante pergunta: Quais as principais dificuldades/obstáculos enfrentados pelas escolas públicas do Ensino Médio uberlandense, para o oferecimento de um ensino de qualidade a seus estudantes, no período de 2010 a 2012?

Para tentar responder a essa pergunta há que se conhecer, primeiramente, a realidade, para compreender e verificar os obstáculos e as necessidades didático-pedagógicas em que os gestores, professores e alunos do Ensino Médio das escolas da rede pública de Uberlândia/MG, estão vivenciando, para com elas pensar ações que possam contribuir para avançar nas mudanças desejadas e anunciadas.

Neste contexto, a presente tese tem como objetivo geral traçar o perfil das escolas, gestores, professores e alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG, no período de 2010 a 2012.

Ainda, como desdobramento deste, se demarca como objetivos específicos:

- ✓ Realizar um diagnóstico das condições de trabalho dos gestores, professores e alunos do Ensino Médio em escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Uberlândia/MG ocorridas em 2010;
- ✓ Compreender as condições de trabalho presentes nas instituições *lócus* do estudo;
- ✓ Identificar e compreender as dimensões e implicações relativas ao trabalho didático nos processos de ensino e de aprendizagem desencadeadas nas escolas *lócus* do estudo.

A opção por focar este estudo, nessa temática, se fundamenta na relevância e abrangência do mesmo, já que se trata de um tema pouco desenvolvido e seus resultados levarão à reflexão e, certamente produzirão impactos positivos na implementação de estratégias de desenvolvimento profissional dos professores que levem em consideração a necessidade da melhoria da qualidade do Ensino Médio no estado de Minas Gerais. O presente estudo, também, possibilitará que professores da Educação Básica e Superior (formadores de professores), órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos. Assim, espera-se uma melhoria no desenvolvimento profissional didático e pedagógico dos professores e gestores do Ensino Médio, que poderá ser expresso em: Aperfeiçoamento da avaliação dos indicadores de desempenho docente; aprimoramento das práticas profissionais; elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; melhoria da qualidade das aulas; satisfação profissional com seu desempenho docente; satisfação dos alunos e da comunidade escolar em geral com a atividade docente dos professores, etc.

O aporte acadêmico deste estudo está na contribuição com as pesquisas, principalmente, nas áreas da Didática, Formação de professor e Políticas Públicas. A Universidade possui uma corresponsabilidade com a sociedade na criação de mecanismos que possam contribuir com as condições da melhoria educacional em todos os níveis. O espaço dos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado podem e devem contribuir com este processo, à medida que produzem conhecimentos e formam docentes para atuar no ensino e na pesquisa em diferentes áreas e estágios do saber.

2.1 Trajetos Metodológicos

De modo geral, a abordagem quanti-qualitativa tende a atender plenamente aos objetivos a serem alcançados nesse estudo, ao ser superada a dicotomia qualitativo x quantitativo, pois, conforme Romanelli e Biasoli-Alves (1998), a relação entre o quantitativo e o qualitativo pode ser considerada complementar, dado que enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável.

Para Ortí (1994, p.89) a relação entre métodos quantitativos e qualitativos pode ser considerada uma "relação de complementaridade por deficiência, que se centra precisamente através da demarcação, exploração e análise do território que fica mais além dos limites, possibilidades e características do enfoque oposto".

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 247):

De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adéquam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais? Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna “objetiva” e “melhor”, ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade.

Ainda, para Minayo (1994) as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que as duas são compatíveis e podem ser integradas num mesmo estudo e, ao invés de se oporem, têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação.

No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a uma continuidade, mas em movimentos flutuantes nos quais o estudo quantitativo gera questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa, tornando a pesquisa mais consistente. O método possibilita triangulação dos dados ao possibilitar a realização de relações de diferentes fontes de dados.

Sendo assim, a abordagem quanti-qualitativa atende aos objetivos almejados nesse estudo ao permitir procedimentos e tratamentos metodológicos previamente traçados, haja vista fazer-se o uso de questionários, o que permitiu trabalhar com uma grande amostra de docentes, gestores e

alunos de sete escolas públicas do município de Uberlândia/MG. Quanto aos objetos do método qualitativo - observações e análise de documentos - possibilitaram, de maneira complementar, conhecer mais profundamente as condições do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG, ocorridas durante o ano de 2010.

O estudo foi realizado no município de Uberlândia, sede da Superintendência de Ensino Regional de Uberlândia (SRE). A SRE está integrada pelos municípios de Araguari, Araporá, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia. Segundo, dados do Censo Escolar de 2010, Uberlândia dispõe de 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 são de caráter estadual. O Ensino Médio público do município é de responsabilidade exclusiva do Estado e conta 19.446 alunos matriculados (INEP-Educasenso, 2010).

Dos 26 estabelecimentos estaduais de ensino do município de Uberlândia-MG, que oferecem Ensino Médio, foram escolhidas sete escolas (TABELA 1).

Tabela 1: Demonstrativo das Médias no ENEM, em 2009, das sete escolas estaduais selecionadas para o estudo.

| Grupo I* | Grupo II** |
|-----------------------------|-----------------------------|
| Escola Estadual “A”(568,36) | Escola Estadual “1”(530,49) |
| Escola Estadual “B”(560,67) | Escola Estadual “2”(528,47) |
| Escola Estadual “C”(552,95) | Escola Estadual “3”(523,50) |
| | Escola Estadual “4”(521,06) |

Fonte: Tabela elaborada para o presente estudo com dados básicos obtidos do MEC/INEP.

* Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009.

** Escolas com as notas mais baixas no ENEM – 2009.

A seleção das escolas que compõe o objeto do estudo seguiu o critério das médias gerais obtidas por cada estabelecimento de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2009, sendo três com notas superiores a média do município (GRUPO I); e quatro com notas inferiores à média (GRUPO II). As Escolas Estaduais do ‘Grupo I’ foram nomeadas por consoantes do alfabeto a fim de manter o anonimato das mesmas e as do ‘Grupo II’ foram nomeadas por algarismos arábicos, assim, continua o anonimato das mesmas e facilita a identificação dos dois grupos no decorrer do texto.

A população/sujeitos do estudo foi composta pelos estudantes, professores e Gestores das sete escolas estaduais. A amostra foi integrada pela totalidade de professores, gestores e alunos oficialmente matriculados, presentes no dia da aplicação dos questionários (APENDICE 1) e, que aceitaram, consideraram esclarecidos e livres em participar da pesquisa.

Antes do início da coleta de dados foi realizada a etapa ‘de preparação’, na qual se consistiu na visita nas escolas selecionadas para verificar o interesse em participar e solicitar autorização de coleta de dados ao gestor escolar. Com a autorização e apoio da direção das escolas foi realizado um encontro com os docentes, discentes, coordenadores pedagógicos, dando preferência à data em que comumente se reuniam para lhes serem apresentados os objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos do estudo, bem como apresentar-lhes, formalmente, o convite aos mesmos para participar da pesquisa. Em especial, aos docentes e gestores ficou, também, o convite em participar do aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados (APENDICE 1), participando das reuniões quinzenais do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática GEPEDI/FACED-UFU.

Ressalta-se que alguns dados utilizados na composição dessa tese, também foram base para outras três pesquisas do GEPEDI/FACED-UFU, a saber: 1 - *Desenvolvimento profissional docente*, financiado pela Fapemig; 2 - *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia e 3 - *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que conta com o apoio do CNPq.

Em função da amplitude da amostra optou-se pela utilização do questionário como o principal instrumento de coleta de dados, pois sua utilização permite atingir um elevado número de indivíduos num curto espaço de tempo, além do tratamento da informação recolhida ser de fácil tratamento estatístico. O questionário, ainda, permite a expressão anônima de concepções, crenças e valores. Foi organizado um instrumento com perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas visavam à objetividade e rapidez na coleta das informações e, ao mesmo tempo, as abertas, deixavam brechas para a liberdade de expressão dos pesquisados.

Os questionários aplicados aos alunos, docentes e gestores (APENDICE 1) foram reestruturados no seio do GEPEDI-FACED/UFU, com a participação de professores atuantes no Ensino Médio nas escolas participantes e uma representante da SRE - Uberlândia.

Os questionários foram aplicados, no segundo semestre de 2010, com o auxílio do GEPEDI, a todos os estudantes matriculados e presentes no dia da aplicação. Aos professores e gestores, foi oferecida a opção de respondê-lo de forma virtual, para os que preferiram foi entregue e recolhido cópia do documento preenchido na mesma data que os estudantes.

Para maior conhecimento das Políticas do Ensino Médio, ao longo do tempo, bem como para melhor compressão do conjunto de informações coletadas, foram realizadas análise de materiais bibliográficos publicados em revistas científicas, documentos e decretos regulatórios dessa modalidade de ensino nas esferas nacional e estadual, pois segundo Rodrigues (1999) a consulta de documentos é uma fonte poderosa, sendo ainda, uma técnica suporte a análise de necessidades.

Ainda, para determinar as características das escolas pesquisadas foram analisados os documentos que explicitam a filosofia das escolas, assim como seus principais indicadores de desempenho, tais como: a) Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE; b) Projeto político-pedagógico² da escola; c) Sistema de Avaliação Escolar; d) Sistema Mineiro de Administração Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; e) Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB/MEC.

A análise dos dados consistiu na organização sistemática dos dados coletados em planilha utilizando o programa Excel da Microsoft (2007), por categorias e indicadores, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre os fenômenos em estudo e facilitar a sua manipulação, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes.

Posteriormente para melhor compreensão dos dados quantitativos utilizou-se da Estatística básica descritiva (Média Aritmética Simples - que consiste no quociente da soma dos valores observados, pelo número total de valores) para unir e comparar dados e a partir dela elaborar as tabelas e gráficos presentes no estudo utilizando, respectivamente, os programas computacionais Word e Excel da Microsoft (2007).

² Optou-se pela ortografia de “projeto político-pedagógico”, conforme a utilizada pela CNE/CEB nº 5/2011.

3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente tese está estruturada em três capítulos partes. Inicia-se, no primeiro capítulo, com a apresentação e discussão dos fatos históricos da política educacional do Ensino Médio a nível nacional e estadual, bem como dos dados acerca da evolução do acesso ao Ensino Médio e suas consequências do ponto de vista da demanda em articulação com as noções de qualidade do ensino. Evidencia-se a dimensão do problema da qualidade de ensino mediante a análise dos resultados do ENEM e de suas repercussões no Brasil. Prossegue-se com discussões sobre as funções da escola, dos gestores, professores e alunos dessa modalidade de ensino.

O segundo capítulo contém os resultados e discussões relacionados com as condições didático-pedagógicas dos gestores, professores e alunos do Ensino Médio em escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Uberlândia/MG referentes ao ano de 2010. Conclui-se chamando a atenção para a nova dimensão da luta pelo direito à educação de qualidade para esse nível de Ensino e apresentando os desafios teóricos e práticos que precisam ser superados.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO: um sobrevoo panorâmico da implantação à atualidade

É importante salientar a necessidade de aprofundamento da visão de uma formação humana/social integral e integradora, que não apresente uma percepção segmentada do conhecimento humano, nem do sujeito, nem da realidade; que não dissocie desenvolvimento intelectual e profissional, formação teórica e prática; que articule saberes concernentes a conteúdos formativos diversificados, associados a conceitos que necessitam ser (re)significados em contexto escolar, incluindo dimensões plurais e múltiplas do saber, do ser, do saber-fazer, do conviver, associadamente a valores, atitudes e posturas a serem incorporadas como vivências sociais mais solidárias, responsáveis e justas (BRASIL, 2006b, p. 134).

O Ensino Médio brasileiro historicamente foi relegado a um segundo plano, marcada pelo dualismo entre propedêutica e profissional, pelo seu caráter intermediário e sem identidade bem definida. Logo, o presente capítulo se ocupa em fazer um sobrevoo na literatura e legislação pertinentes ao Ensino Médio objetivando, de forma mais descritiva que analítica, o melhor conhecimento histórico dessa modalidade de ensino, desde sua implantação até a atualidade.

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A história da educação brasileira nos remete, desde sua concepção até a atualidade, a um dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho que distribui os homens em funções intelectuais e manuais, conforme sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes.

O Ensino Médio não foge à regra, pelo contrário está marcada, explícita e implicitamente ao longo da história, pelo seu caráter seletista e vulnerável à desigualdade social, bem diferente das propostas de ensino das últimas décadas presentes nos discursos e legislação que preconizam um “novo” Ensino Médio, preocupado com formação integral e integradora, com funções equivalentes a todos seus estudantes, com a formação de cidadãos mais humanos e integrados ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

O processo de evolução das aspirações educacionais e de expansão do sistema educacional brasileiro é considerado por Xavier (1990) em três momentos distintos. O *primeiro* momento estaria situado nas duas primeiras décadas do século XX, ou seja, ainda na fase da economia agro-

exportadora em crise, que registra a expansão da demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas; no *segundo* (1930-1946), acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); o *terceiro*, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, na qual reacendeu os debates em torno das funções da escola, sendo estes organizados em dois grupos: de um lado os progressistas e de outro os conservadores liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada.

Ainda, é possível destacar um *quarto*, a partir da década de 1990, com as reformas da Educação Básica, marcadas pela Constituição Federal de 1988 que estabelece o dever do Estado na “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. A Emenda Constitucional nº 14/96, que modifica a redação desse inciso, para a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 ao reconhecer o Ensino Médio como componente final da Educação Básica.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Francisco Campos e foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o Ensino Superior (Decretos nºs 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931), o ensino secundário (Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931) e o ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931). Francisco Campos organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos).

Promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição de 1934, na seção que trata da educação, representa uma vitória do movimento renovador com significativa influência do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Porém, a Carta outorgada de 1937, escrita pelo governo totalitário de Vargas, suprimiu o caráter democratizante da educação, e deixando claro que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte (NASCIMENTO, 2007). Desse modo, o Estado fica desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário.

O ministro da educação, Gustavo Capanema, em 1942 ainda no governo totalitário de Vargas, lançou as Leis Orgânicas que estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário, e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Nessa reforma, ficou evidente o dualismo educacional, ao ser oficializado que o ensino secundário público fosse destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante direcionado às classes populares.

Os cursos de formação profissional (normal, técnico agrícola, comercial técnico e industrial) não permitiam o acesso ao nível superior. Para Kuenzer (2002), ao validar somente os cursos propedêuticos para o ingresso ao nível superior e negar esse direito aos cursos profissionalizantes, torna evidente a segregação em duas vertentes distintas para atender à demanda

bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. Tal distinção, no âmbito do sistema de ensino, se complementa com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada.

Essa ação exprime que:

A dualidade estrutural [...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional do Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que são preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2002, p. 28-29).

Posteriormente, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 aprovada em 20 de dezembro de 1961). Foi a primeira lei brasileira que tratou de todos os níveis de ensino, a qual deveria ser respeitada em todo o território nacional. Tal determinação estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissionalizante (industrial, agrícola, comercial e na modalidade Normal/Formação de Professores). A Educação Profissional foi integrada ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de organização escolar para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007).

Por ser resultado de longos anos de tramitação e possibilitar restritas mudanças no sistema educacional, a LDBEN 4024/61 foi considerada defasada perante à realidade do desenvolvimento industrial e consequente crescimento econômico brasileiro. Mesmo não se constituindo em ações efetivas que fomentassem mudanças significativas, pode-se afirmar, segundo Pimenta (1990), que essa lei foi um ensejo para que a sociedade brasileira organizasse formalmente seu sistema de ensino, considerando as necessidades deliberadas pelo desenvolvimento social do período.

A partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país. A reforma para o Ensino Médio foi realizada através da Lei nº. 5.692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. Dessa forma, o ensino deste nível passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, estava-se oferecendo a este nível de ensino um caráter de terminalidade, pelo que a lei indiretamente, segundo Nascimento (2007), tinha a pretensão de que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no Ensino Superior.

Assim, a estrutura da educação profissional/técnica brasileira, determinada pela Lei 5.692/71, demonstra seu legítimo:

Desviar para o mercado de trabalho concluintes do Ensino Médio que, em contingente cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas (CUNHA, 1977, p.156).

Com dificuldades financeiras, técnicas e pressão social, em 1975, com o Parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei nº 5.692/71 de que toda instituição de ensino de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se técnica quando não havia recursos materiais, financeiros e humanos para sê-la. A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio foi alterada pela Lei nº 7.044/82.

Assim, a revogação da obrigatoriedade do ensino profissionalizante nesse nível, permitiu às instituições escolares escolherem ou não pela ação de profissionalizar. Pimenta (1990) afirma que, tanto no ensino público quanto no privado, existia uma recusa em relação à profissionalização obrigatória.

A iniciativa privada resistiu à implantação, seja pelos investimentos que teria de fazer, seja pelo interesse da clientela, voltado quase que exclusivamente para o acesso ao ensino superior; quanto ao ensino público a insuficiência de recursos produziu o mesmo resultado. Por outro lado, o parque industrial, especialmente, as empresas estrangeiras, precisava de mão de obra barata, mais do que dos técnicos qualificados que poderiam emergir da profissionalização do ensino de 2º grau (PIMENTA, 1990, p. 51).

As leis referidas e suas deliberações se consolidaram em um aglomerado de prescrições e normas, as quais foram o princípio de muitas outras regras obrigatórias consequentes nas esferas estaduais e municipais do país. Convém salientar que a composição política da época se caracteriza como centralizadora, ou seja, a legislação de ensino ficou limitada a reproduzir os preceitos determinados pelo âmbito federal (PIMENTA, 1990).

A Constituição de 1988 forneceu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. As normas constitucionais buscavam garantir a progressiva gratuidade e obrigatoriedade ao Ensino Médio, o qual estava assegurado por lei ao ensino fundamental. Logo, em 1996, a nova LDB (Lei nº 9.394) foi aprovada e inserida no processo de reformas educacionais, estabelecendo a obrigatoriedade progressiva e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o governo federal tem priorizado os seus investimentos para o Ensino Superior, e deixado para os Estados a expansão do Ensino Médio.

1.1 O Ensino Médio após a LDBEN de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), no título V sobre os níveis e modalidades de educação e ensino, especificamente no capítulo I que trata da composição dos níveis escolares do sistema de ensino nacional, estabelece no art. 21º que a educação escolar compõe-se da Educação Básica e Superior, sendo a primeira formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

A partir de então, o Ensino Médio, destinado a jovens (15 a 17 anos de idade) passou a constituir a etapa final da Educação Básica brasileira com o propósito deliberado de ampliar ao máximo o período de formação comum indispensável ao estudante, a fim de fornecer-lhe os meios para o exercício da cidadania e oportunidades para que ele possa progredir no trabalho e nos estudos posteriores (art. 22). Para tal, a lei reafirma o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade para todos, sendo este estabelecido na Constituição Brasileira de 1988 pela via da universalização e gratuidade dos serviços prestados.

Nos dezesseis anos que se transcorreram desde 1996, esse nível escolar teve por finalidade:

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos; possibilitar a preparação básica para o trabalho e o prosseguimento de estudos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (; de aprimorar a capacidade de adquirir e organizar novos saberes com base nas capacidades humanas e intelectuais desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, seção IV, art. 35º, p. 10).

Em decorrência dessa lógica, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no ano de 2000 lançam-se dois programas com o objetivo de apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do ensino nos Estados. Trata-se do ‘Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio’ e o ‘Projeto Escola Jovem’, ambos visando a qualidade e a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino no país (BRASIL, 2000).

A fim de cumprir adequadamente com a sua missão e dar identidade própria a esse nível, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998. Desde então, passou a estar constituída, pedagogicamente, a partir de um currículo que privilegia a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos; a consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada escola ou estabelecimento; a orientação para o trabalho; a diversificação, flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade; a formação de competências, conhecimentos e habilidades e a preparação científica. Em essência, propõe-se que

esse nível favoreça a formação geral, o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, a busca de informações e a preparação para o trabalho para melhorar as condições que permitem enfrentar a vida adulta (DCNEM, 1998).

O currículo constituído, com base no art. 36º (LDBEN/96), passou a destacar também, além dos princípios apontados anteriormente, algumas diretrizes que valorizam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, entre outras.

Sugere-se que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação que configuram a organização curricular sejam organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando seja capaz de demonstrar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Por fim, a duração mínima dessa etapa final da Educação Básica fica estabelecida em três anos, e a lei lhe concede equivalência legal, proporcionando o prosseguimento dos estudos enquanto que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio e/ou em cooperação com instituições especializadas nesta modalidade (LDBEN/96).

No documento assumem-se como diretrizes da proposta curricular para o Ensino Médio – na perspectiva de garantir a formação integral do ser humano – as quatro premissas apontadas pela UNESCO, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O princípio da estética da sensibilidade converge com o aprender a conhecer e com o aprender a fazer. A política da homogeneidade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres de cidadania. Finalmente, a ética da identidade corresponde ao princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro.

A Lei 9394/96 estabelece os princípios metodológicos para os conteúdos curriculares, referindo-se às questões associadas à Base Nacional Comum e a parte Diversificada do Currículo. A primeira é determinada por um enfoque baseado na construção de competências e habilidades básicas, técnicas e de gestão; nos princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização e na preparação para o trabalho pela via da busca e elaboração da informação, e seu uso para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços (BRASIL, 1996).

A segunda, denominada parte diversificada do currículo, entendida como complemento da anterior, destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da

economia e da clientela. É definida em cada sistema educativo, a partir das prioridades determinadas no projeto da unidade de educação e da inserção do educando na construção do seu currículo; pode ocorrer na escola ou em outro estabelecimento conveniado; não implica profissionalização, mas sim a diversificação de experiências escolares com o propósito de enriquecimento curricular ou de aprofundamento e tem por objetivo desenvolver e consolidar os conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, vinculando-as a atividades das práticas sociais e produtivas (BRASIL, 1996).

Aos professores, coordenadores e dirigentes são propostas as *Orientações Educacionais Complementares*, as quais sugerem estratégias de formação dos profissionais e sobre a organização didática, bem como sobre o tratamento metodológico dos conteúdos curriculares do Ensino Médio (PCNEM 2002b).

Neste documento, discute-se a forma como deve ser conduzido o aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, considerando a LDBEN 9394/96, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e os PCNEM/1999. Essas orientações também procuram facilitar a organização do trabalho escolar nas três áreas de conhecimento estabelecidas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), a partir da articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes.

Assim, retoma-se a natureza do Ensino Médio e abordam-se metodologicamente temas vinculados à revisão do projeto pedagógico das instituições de ensino; a importância dessas instituições; novas orientações para o ensino; conhecimentos, competências, disciplinas e conceitos estruturantes.

No período que compreende o primeiro governo Lula (2004 a 2007), o Decreto nº 5.154/04 readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional. Contudo, essa integração ficou a critério das escolas, e poucas aderiram a ela, devido à falta de incentivo estatal, apenas os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) aderiram em massa devido aos incentivos do governo federal.

A partir de 2007, que compreende o segundo mandato do governo Lula (2006-2010), para que se efetivassem as políticas públicas nacionais para a Educação Básica, colocadas por intermédio da LDB/96, do Plano Nacional de Educação (2001-2010), dos PCNEM (1999) e das Orientações Educacionais (2002b), a Presidência da República e o Ministério da Educação elaboraram, entre 2007 e 2012, um conjunto de novas diretrizes e ações formalizadas por documentos com o objetivo de superar os desafios referentes ao Ensino Médio.

Logo, o primeiro documento gerado foi o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas pelo compromisso de todos pela educação. Além disso, ele foi elaborado pela União e sancionado pela Presidência da República em regime de colaboração com os entes federados e Municípios, com a participação de famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Ressalta-se, também, a aprovação da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica (CEFETs), que segundo Ferretti (2011) foi de suma importância no processo de reforma do Ensino Médio e Profissional, no atendimento às demandas em termos de seu papel social e de materialização da integração do Ensino Médio à educação profissional técnica nos moldes do proposto pelo Decreto nº 5.154/2004.

O Plano de Metas propõe, em seu art. 2º, a realização direta ou o incentivo e apoio à implementação das metas, com base num conjunto amplo de diretrizes que têm como finalidade garantir a efetiva melhoria da qualidade da educação. No total são vinte e oito diretrizes, entre as quais merecem destaque:

- ✓ O foco na aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- ✓ O acompanhamento individual de cada aluno da rede;
- ✓ O combate à repetência, estudos de recuperação e progressão parcial;
- ✓ O combate à evasão e sua superação;
- ✓ A garantia ao acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular;
- ✓ A promoção da educação infantil;
- ✓ A manutenção do programa de alfabetização de jovens e adultos;
- ✓ A institucionalização do programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- ✓ A implantação do plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho deles;
- ✓ A valorização do mérito do trabalhador da educação representado pelo desempenho eficiente, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e serviços especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- ✓ A continuidade do período probatório, tornando o professor efetivo/estável após avaliação de preferência externa ao sistema educacional local;
- ✓ O envolvimento de todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitando as especificidades de cada escola;
- ✓ A incorporação ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- ✓ A fixação de regras claras considerando o mérito e o desempenho para nomeação e exoneração do cargo de diretor de escola;
- ✓ A divulgação na escola e na comunidade dos dados relativos à área da educação com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- ✓ O acompanhamento e avaliação com participação da comunidade e do Conselho de Educação; políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

- ✓ O zelo pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- ✓ A promoção da gestão participativa na rede de ensino;
- ✓ A elaboração do plano de educação e criação de um Conselho de Educação, quando inexistentes na instituição educativa; a integração dos programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social cultura com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- ✓ O fomento e apoio dos conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos com atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- ✓ A transformação da escola num ambiente comunitário, de forma a manter ou recuperar os espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- ✓ O estabelecimento de parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- ✓ A organização de um comitê local do compromisso com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado de mobilizar a sociedade e acompanhar as metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b, p. 1-2).

No Capítulo II, art. 3º, o Plano de Metas, determina que a qualidade da Educação Básica seja aferida de maneira objetiva por intermédio do IDEB, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, evidenciados no censo escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Tais indicadores serão constituídos pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Desse modo, o IDEB passa a ser o “guia” capaz de evidenciar o cumprimento ou não das metas fixadas no plano (BRASIL, 2007a).

O segundo documento foi redigido por um grupo de trabalho interministerial, sendo instituído por duas portarias (nº 1.189, de 05 de dezembro de 2007 e nº 386 de março de 2008) e foi divulgado pelo MEC, em julho de 2008, com o título de *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*. O texto discute o Ensino Médio, especificamente, a partir de quatro pontos principais vinculados a ele: 1) Desafio de um Ensino Médio de qualidade para todos; 2) Elementos e pressupostos de uma política para o Ensino Médio; 3) Modelo de Ensino Médio Integrado; 4) Programa de Ensino Médio Nacional (BRASIL, 2008a).

Como o próprio título do texto já sugere, procura-se uma reestruturação que nasce da necessidade de transformar os importantes avanços e conquistas alcançados na Educação Básica e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino no Brasil em fatos concretos que ajudem a superar o quadro de elevada desigualdade educacional e a situação precária ainda existente em relação ao acesso, à permanência e ao sucesso na aprendizagem dos estudantes nas escolas de nível médio.

A proposta objetivava estabelecer uma política que consolidasse, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, o Ensino Médio no país por meio da implementação de duas metas

fundamentais. A primeira está associada à reestruturação do seu modelo pedagógico, com vistas a ajudar a superar o dualismo entre o ensino propedêutico que gerou a regulamentação (Decreto nº 2.208/97) da obrigatoriedade da separação do Ensino Médio e a Educação Profissional, como resultado de um problema de interpretação da LDBEN/96. A segunda meta estava conectada à expansão da oferta de matrículas da rede de escolas federais de Ensino Médio para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da Educação Básica.

O texto, no sentido de ajudar a avançar na concretização de um Ensino Médio de qualidade para todos, anuncia alguns objetivos estratégicos fundamentais para superar a situação atual desse nível no país. Entre os princípios e pressupostos destacam-se a obrigatoriedade do Ensino Médio; o caráter de nível terminal da Educação Básica, procurando objetivar a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho; o foco no sujeito da aprendizagem (jovens ou adultos), respeitando suas características psicológicas, socioculturais e econômicas; a garantia das condições para o exercício da docência pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo; um currículo cujo princípio deverá estar na unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; integração à educação profissional técnica; a responsabilidade da União na coordenação nacional das políticas públicas para esse nível em regime de colaboração com as unidades federadas (BRASIL, 2008a).

Na sequência, continuando a apresentação dos objetivos estratégicos do documento procuram fortalecer a política pública para o Ensino Médio na articulação com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), com o Plano de Desenvolvimento da Educação e com a Coordenação Nacional do MEC, consolidar a identidade unitária do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA); desenvolver e reestruturar o currículo do Ensino Médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho; valorizar os profissionais dessa etapa de escolarização; priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do Ensino Médio; melhorar a qualidade desse nível de ensino nas escolas públicas estaduais e expandir a oferta do Ensino Médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual (BRASIL, 2008a).

Outro aspecto importante está relacionado à formulação de uma nova concepção de Ensino Médio, isto é, um ensino integrado e unitário, que procura unir as múltiplas dimensões da formação humana (trabalho, conhecimento, ciência e tecnologia e cultura); os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conteúdos e; o caráter politécnico, que abranja a educação profissional técnica “face à realidade brasileira em que os jovens e adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva” (BRASIL, 2008a, p. 11).

Não poderia deixar de ser mencionada a Emenda Constitucional nº 59, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita de quatro a dezessete anos de idade, pois essa expansão foi interpretada no meio educacional como democratização do acesso ao Ensino Médio, porém a limitação da obrigatoriedade à faixa etária é compreendida como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização.

Em 2009, o MEC apresenta o documento intitulado *Programa Ensino Médio Inovador*, a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio. Constituindo-se assim num programa de apoio a fim de promover inovações pedagógicas nas escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular dessa etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que dela fazem parte. Entre os principais objetivos do programa estão: promover a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalizar o acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; ofertar aprendizagens significativas para jovens e adultos, reconhecendo e priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009a).

O Programa Inovador se constitui pela via do desenvolvimento de uma nova organização curricular que pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos (saberes), competências, valores práticas para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico, entre trabalho intelectual e trabalho manual (BRASIL, 2009a).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) 2001-2010 apresentou diagnóstico e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e a valorização do magistério para o financiamento e a gestão da educação. Para o Ensino Médio, estabeleceu a meta de atender 100% da população de 15 a 17 anos até 2011, entretanto essa meta não foi atingida. O novo PNE estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país de 2011 a 2020. As metas voltadas diretamente ou que têm relação com o Ensino Médio são:

- ✓ universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária;
- ✓ universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;
- ✓ oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica;
- ✓ atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
- ✓ elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;

- ✓ oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- ✓ duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta;
- ✓ garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- ✓ formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;
- ✓ valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;
- ✓ assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
- ✓ garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.
- ✓ ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país (BRASIL, 2011. p. 12)

Em 2012, frente às necessidades de mudanças no ensino Médio há uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012) a qual se articula com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

As Diretrizes, em seu art. 3º, reforçam que o Ensino Médio é um direito social, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos. As Diretrizes destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, segundo o art. 5º das Diretrizes deve basear-se em:

- ✓ formação integral do estudante;
- ✓ trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- ✓ educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- ✓ sustentabilidade ambiental como meta universal;
- ✓ indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- ✓ reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- ✓ integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, p 2.)

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

As Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político-pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico.

1.2 O Ensino Médio no contexto mineiro

A política de educação no estado de Minas Gerais começou a ser esboçada na década de 1990. Segundo Oliveira (2009) esse estado é considerado pioneiro na implantação de paradigmas para a educação que reúnem as demandas de transformação produtiva com equidade. As mudanças instituídas na política de educação, nessa década, estavam voltadas para a desconcentração administrativa, atribuindo à escola maiores responsabilidades e a uma gestão democrática. Essas reformas repercutiram em alterações significativas na composição, estrutura e gestão da rede

estadual de educação de Minas Gerais e tinham como lema *Minas aponta o caminho* (OLIVEIRA, 2009).

A busca de melhoria da qualidade do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais, na gestão Eduardo Azeredo (1995-1998), tinha como proposta que as escolas estaduais se concentrassem na formação propedêutica e estabelecesse parcerias com os setores produtivos e de serviços para oferecer o curso técnico. Esses cursos se constituiriam em uma alternativa para os estudantes que optassem pelo ensino profissional, em forma de cursos pós-médios, que poderiam ser realizados, concomitantemente ao Ensino Médio e/ou após a sua conclusão (MELO e DUARTE, 2011).

A partir de 2000 foram implantadas medidas como: organização do ciclo básico (promoção automática); programa de avaliação da escola pública; mudanças na forma de escolha dos diretores; formação dos colegiados escolares; descentralização administrativa e pedagógica das escolas; capacitação dos professores em serviço e por meio de educação continuada; capacitação dos dirigentes escolares; melhoria da rede física, racionalização do espaço escolar e implantação de um sistema de monitoramento e avaliação escolar (PEDROSA e SANFELICE, 2005).

No governo de Itamar Franco (1999-2002) foi implementado o Projeto *Escola Sagarana*, que objetivava a garantia de matrícula no Ensino Médio, até 2003, de pelo menos 80% dos egressos do Ensino Fundamental (SEE/MG, 1999). A demanda pelo Ensino Médio aumentou nesse período (MELO e DUARTE, 2011), devido ao processo de universalização do Ensino Fundamental e exigências do mercado de trabalho por trabalhadores com maiores níveis de escolaridade.

Nos dois pleitos do governo Aécio Neves período de 2003-2010, houve a introdução do Programa *Choque de Gestão*, que possuía a meta de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos. A SEE/MG propôs uma série de medidas para diminuir a evasão escolar no Ensino Médio como: a atualização dos conteúdos curriculares; o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprimoramento dos recursos didáticos; a participação dos jovens na vida da escola e da comunidade; e a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades dos alunos e a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional (SEE/MG, 2003).

Quanto à reorganização curricular, a SEE/MG propôs no primeiro ano do Ensino Médio, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) deviam ser obrigatoriamente ensinados em todas as opções de oferta do Ensino Médio. No segundo ano, os conteúdos eram distribuídos em duas grandes áreas: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. No terceiro ano, a escola tinha a “liberdade” de ensinar conteúdos novos que ultrapassassem os CBC (SEE/MG, 2006a). A nova organização curricular

começou a ser implantada, em 2006, no primeiro ano do Ensino Médio, nas escolas da rede Estadual chamadas de *Escolas Referência*³.

Em 2007, foi atualizado o *Programa de Educação Profissional* (PEP) com vistas a atender a demanda de jovens por mais oportunidades de formação profissional básica (MELO e DUARTE, 2011). Em 2008, foi criado o *Programa Educacional de Atenção ao Jovem*, segundo a SEE, o programa focava o jovem como fonte de iniciativas, de compromisso e soluções para a sua comunidade, por meio de ações de caráter educativo e participativo.

Em 2010, o vice da época e, atual governo, Antônio Anastásia assumi o governo, e assumi o compromisso de ampliar as oportunidades de acesso à educação profissional técnica com a criação de 400 mil novas vagas do PEP. Outra proposta é a ampliação do número de vagas no turno diurno destinadas ao Ensino Médio regular, dos atuais 60,32% para 75% em quatro anos.

Idealizado em 2011, com a Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012, o projeto da Secretaria de Estado de Educação nomeado de *Reinventando o Ensino Médio* teve como intuito de repensar o currículo do Ensino Médio nas escolas estaduais mineiras. Além de aumentar a carga horária ao longo dessa fase de ensino, o projeto propõe um currículo mais integrado com o mercado de trabalho.

O projeto Reinventando o Ensino Médio propôs a reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, tendo como objetivo geral a criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea.

O projeto foi implantado em 2012, como piloto em 11 escolas do vetor norte de Belo Horizonte. Em janeiro de 2013 foi publicada a resolução SEE nº 2251, que implanta o projeto *Reinventando o Ensino Médio*, instituindo e regulamentando a organização curricular a ser gradativamente implantada em todo o Estado. No corrente ano o projeto foi ampliado a 122 escolas em todas as regiões de Minas Gerais, sendo, pelo menos, duas escolas em cada uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino. E, espera-se que em 2014, o Reinventando o Ensino Médio chegue a todas as 2.164 escolas de Ensino Médio do Estado.

³ Projeto iniciado em 2004 e patrocinado pelo Estado Mineiro o qual seleciona 200 escolas do estado que estejam localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes, também é necessário que as escolas tenham mais de mil alunos no ensino médio, possuam experiência significativa, atual ou na história da educação mineira, na área pedagógica ou de gestão escolar. O projeto prevê investimento para que as escolas desenvolvam ações para a reconstrução da excelência do ensino público mineiro e sirvam de “exemplo” às outras escolas.

Ao longo dos três anos que compõe o Ensino Médio, a carga horária passará das atuais 2,5 mil horas/aula para três mil horas/aula. O projeto apoia-se em três princípios fundamentais, os quais circunscrevem a sua natureza: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. Por significação/identidade o projeto elucida como sendo a necessidade de que esse ciclo de estudos venha a ser percebido pelos estudantes como a oferta de um conjunto de recursos simbólicos capaz de favorecer a inserção no mundo e a compreensão dos processos sociais.

O segundo princípio, empregabilidade, o projeto deixa claro que não significa Ensino Médio profissionalizante, mas a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho, ao invés de uma destinação profissionalizante específica, o propósito do Reinventando é fornecer instrumentos que permitam a atuação num espectro profissional mais irradiado e, por isso mesmo, mais amplo. Cada estabelecimento de ensino escolherá de 2 a 3 áreas para a implantação, dentre 16 sugeridas pelo projeto (são elas: Recreação Cultural; Produção Cultural; Reciclagem; Turismo; Comunicação aplicada; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação; Gestão Pública; Estudos avançados: Linguagens; Estudos avançados: Ciências; Estudos avançados: Humanidades e Artes; Lazer; Empreendedorismo e Gestão; Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas; Vida e Bem estar; e Web design). Ressalta-se que se trata de um conjunto inicial sempre suscetível de revisão e acréscimo, tendo em vista a diversidade das escolas do sistema estadual.

O terceiro princípio, a garantia de que a formação ofertada propicie o prosseguimento dos estudos, indica, que embora nem todos os alunos venham a prosseguir os estudos após a conclusão do Ensino Médio, o projeto entende esse princípio como um direito que a todos deve ser estendido.

A formação proposta do Projeto está em consonância com a resolução nº 2/2012, do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. É parte integrante do projeto a colaboração constante com a magistral, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores, criada pela Lei nº 180, de 20 de janeiro de 2011.

Mesmo o estado de Minas de Gerais sempre ser pioneiro nas inovações educacionais e, neste momento ter voltado seu olhar a essa etapa final da Educação Básica a fim de disponibilizar aos nossos jovens uma melhor formação, encontrará muitas questões primárias a serem enfrentadas.

Muitas escolas públicas ainda estão desprovidas de bibliotecas, computadores, internet, quadras esportivas, banheiros e água encanada. Além disso, o sistema público estadual de Minas Gerais é responsável por 87% das matrículas no Ensino Médio, segundo MEC/INEP/EducaCenso (2011), e apresenta taxas de aprovação, reprovação e abandono, no Ensino Médio semelhantes à realidade nacional. Em 2010, a taxa de aprovação no Ensino Médio do Brasil foi de 77,2 - enquanto a de Minas foi de 77,8. A taxa de reprovação do Ensino Médio nacional foi de 12,5 e a mineira foi

de 13,4. A taxa de abandono dos estudantes de Ensino Médio do País foi de 10,3, enquanto a do estado de Minas Gerais foi em torno de 8,8.

Quanto ao desempenho nos testes padronizados de mensuração de proficiência, embora Minas Gerais, desde 2006, venha apresentando melhorias crescentes nos exames do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica do Estado de Minas Gerais, realizado pelo Sistema Mineiro de Avaliação Escolar do estado de Minas Gerais - SIMAVE) do 3º ano do Ensino Médio, os resultados permanecem preocupantes, conforme o gráfico abaixo:

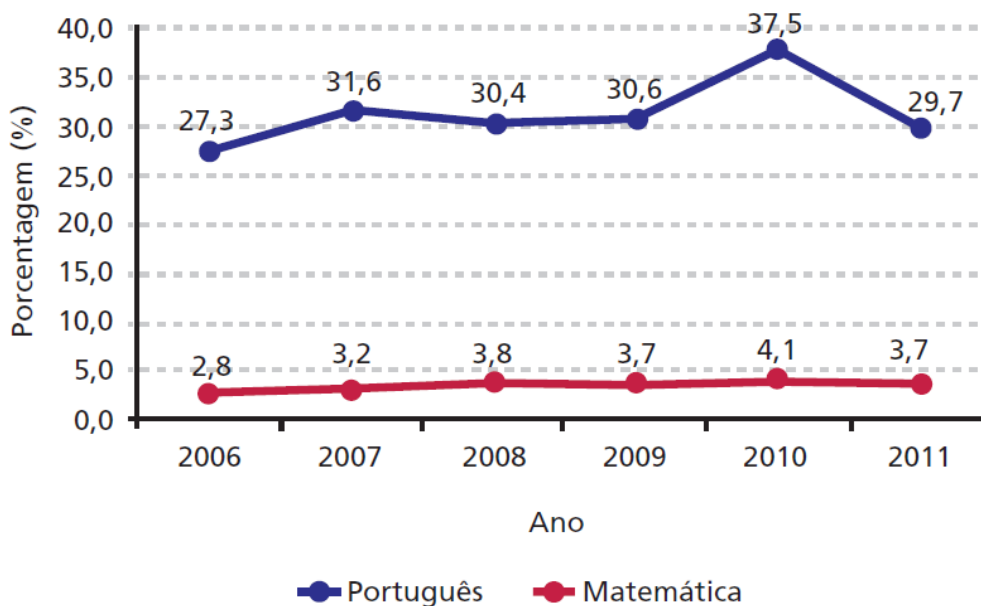


Gráfico 1: Resultados do PROEB – Evolução do percentual de alunos com nível recomendável em Língua Portuguesa e Matemática em Minas Gerais: 2006-2011.

Fonte: Superintendência de Informações Educacionais (SIE-SEE/MG, 2006-2011)

No exame do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2009, 32% dos estudantes do Ensino Médio mineiro obtiveram desempenho satisfatório na prova de Língua Portuguesa e 15,2% obtiveram esse padrão de desempenho na prova de Matemática. Já no exame do Programme for International Student Assessment (PISA) do ano de 2009, o percentual de alunos com nível de proficiência adequado em Leitura foi de 30,7%, em Matemática foi de 18,8% e em ciências foi de 25,9%.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apesar de indicarem um bom posicionamento de Minas Gerais em relação aos demais sistemas estaduais no Brasil, devem ser objeto de uma análise mais cuidadosa, capaz de conduzir a novas medidas de aprimoramento. Dados da Superintendência de Informações Educacionais da Secretaria de Educação (SIE – SEE/MG) confirmam o chamado efeito funil, que evidencia a redução do alunado ao longo do percurso no Ensino Médio. O gráfico abaixo mostra uma redução de aproximadamente

27% do alunado na passagem da primeira para a segunda série do Ensino Médio e de 19% na passagem desta para a terceira série.

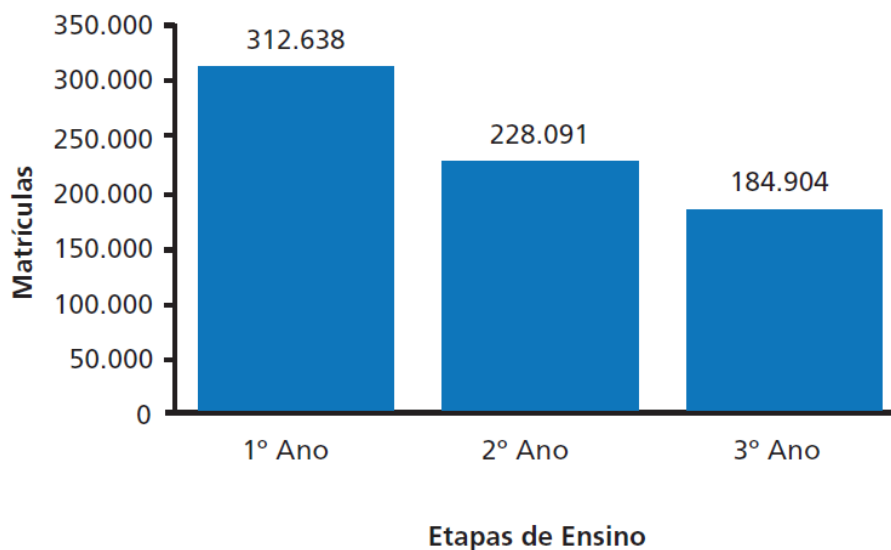


Gráfico 2: Número Absoluto de Matrículas no Ensino Médio em Minas Gerais em 2011.

Fonte: Superintendência de Informações Educacionais (SIE-SEE/MG, 2006-2011). *Estes números não incluem as matrículas no 4º ano, como também não incluem as matrículas da modalidade não seriada.

Com relação aos dados de distorção idade/série, apontados na Tabela 2, o cenário evidencia, igualmente, a necessidade de medidas corretoras.

Dentre vários fatores que levam os jovens a deixar a escola ou terem pouco rendimento nessa etapa de ensino está o baixo grau de atratividade dos estudos realizados no Ensino Médio, segundo a leitura da pesquisa realizada com grupos focais de estudantes das escolas participantes da fase/etapa piloto do projeto *Reinventando o Ensino Médio*, além da desvinculação excessiva entre a escola e o mundo do trabalho e da vida, e aliada à quase inexistente flexibilidade/diversidade curricular. Fatores esses corroborados pela pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas no ano de 2008 apontou que, no Brasil, 40% dos alunos de 15 a 17 anos deixaram de estudar por entender que a formação escolar era destituída de qualquer interesse.

Os dados citados abaixo (Tab. 2) sinalizam por onde iniciar a análise de alguns problemas ligados ao Ensino Médio mineiro, mas além deles há muito mais a ser identificado, investigado e compreendido a fim de, em longo prazo, colher-se os frutos da melhora dessa etapa de ensino. Ressalta-se, ainda, que uma formação integral da pessoa, tão presente na legislação educacional, precisa ser entendida não só como a possibilidade do acesso a conhecimentos científicos, mas relacionada à promoção da reflexão crítica sobre os padrões culturais, sociais, científicos, econômicos que rodeiam e fazem parte da vida desses estudantes.

TABELA 2: Taxa de Distorção Série-Idade*(em %), por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010.

| Unidade da Federação (UF) | Total | Dependência administrativa | | | |
|---------------------------|-------|----------------------------|----------|-----------|---------|
| | | Federal | Estadual | Municipal | Privada |
| Brasil | 34,5 | 23,2 | 38,3 | 40,0 | 7,8 |
| Sudeste | 26,2 | 20,1 | 29,4 | 23,1 | 7,0 |
| Minas Gerais | 31,3 | 21,3 | 34,3 | 30,3 | 8,6 |
| Espírito Santo | 25,1 | 9,8 | 28,5 | 9,9 | 6,5 |
| Rio de Janeiro | 43,5 | 19,7 | 51,5 | 34,8 | 10,7 |
| São Paulo | 18,1 | 27,7 | 20,3 | 14,5 | 4,9 |

Fonte: MEC/INEP/DEED-2010. *Percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada para aquela série, considerando-se, no sistema educacional brasileiro, a idade de 7 anos como a recomendada para o ingresso no Ensino Fundamental de oito anos, e de 6 anos no caso do Ensino Fundamental de nove anos, a e de 15 anos para o ingresso no Ensino Médio (Fonte: www.todospelaeducacao.org.br).

1.4 O Ensino Médio na cidade de Uberlândia

O município de Uberlândia, situada no Triângulo Mineiro, possui uma população de 604.013 mil habitantes (IBGE, 2010), sendo a terceira cidade mais populosa do estado e a segunda maior do interior do país.

O município é sede da Superintendência de Ensino Regional (SRE) a qual está integrada pelos municípios de Araguari, Araporá, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia. Segundo, dados do Censo Escolar de 2010, Uberlândia dispõe de 482 estabelecimentos educacionais, destes 108 são estaduais, três federais, 189 municipais e 192 privados. Desses 48 de Ensino Médio, dos quais 26 são de caráter estadual. O Ensino Médio público do município é de responsabilidade exclusiva do Estado e conta 19.446 alunos matriculados (INEP-Educasenso, 2010).

Os índices de abandono (12,9%) e reprovação (16,6%) em Uberlândia, segundo o Censo escolar (2010), são altos se comparados com esses indicadores no estado (10,7 e 12,7% respectivamente). Porém, Uberlândia destaca-se ao possuir média geral de 537,95, no ENEM de 2009, maior que a do Estado (527,60) e do Brasil (513,99). Porém, ao analisar o *ranking* das 42 escolas de Ensino Médio Regular que participaram do ENEM em 2009, nenhuma das 15 primeiras colocadas é Estadual.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA, DOS GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

Esse capítulo está dividido em três partes. A primeira se ocupa das funções da escola. A segunda das funções dos gestores e professores e a terceira com as funções dos alunos. Com o objetivo de voltar os olhares para o cenário educacional do ensino médio conhecendo melhor seus atores escolares, suas funções e finalidades com base na literatura e na legislação, a fim de subsidiar as análises do capítulo 3, onde serão apresentados os resultados do presente estudo.

1 FUNÇÕES DA ESCOLA

Na concepção popular, a escola é um espaço de formação complexa e completa do ser humano, sendo o melhor e mais seguro caminho para seu convívio e ascensão social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) consagra que a educação, dever da família e do Estado, seja inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola, como espaço sociocultural, é vista como detentora de um espaço social próprio, ordenado institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que vivencia cotidianamente, complexas relações harmônico-desarmônicas entre seus atores. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais (EZPELETA e ROCKWELL, 1986).

Nesse contexto a escola precisa ser um espaço que propicie a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

Para Delors (2000) a educação precisa buscar a realização do ser humano como tal, e não como meio de produção, proporcionando a todos os cidadãos as oportunidades e os instrumentos necessários para desenvolver livremente suas potencialidades. No entanto Abramovay e Castro (2003) ressaltam que se, por um lado, a disseminação da escolarização tem contribuído para a

construção de novos sujeitos sociais, por outro, seu processo de massificação tem produzido uma série de transformações na nossa sociedade:

Ao mesmo tempo em que a escola se abre a novos contingentes de alunos, ela se vê obrigada a responder a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa que lhe permita lidar com os anseios desse novo tipo de ator. Estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação, trazendo consigo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração por parte dos jovens e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação dos jovens a uma escola que não foi pensada nem feita para eles (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003. p. 32).

Dessa forma, a maioria das escolas (se não todas) está despreparada para receber todos⁴ os seus alunos e, conseqüentemente, de ensinar bem. Têm-se no interior das escolas a dificuldade de “ver” todos os alunos, pois vivemos em uma sociedade marcada por fatores sócio-histórico-culturais que se têm orientado pela homogeneização das pessoas. Sendo assim, a escola cria uma barreira intransponível para com as “diferenças”⁵, e tornam a comparação e a classificação como elementos normais e intrínsecos da escola. Levando muitos de seus estudantes ao fracasso escolar⁶, revolta (interna e externa), a estigmatização de ser incapaz... Até “livrar-se” dela! Abandonando-a, pois ele não faz parte dela!

A escola foi concebida e solidificada ao longo da história brasileira como uma instituição homogênea, com os mesmos sentidos e objetivos, e ao longo do tempo foi se materializando a cultura que ensinar é transmitir o conhecimento impresso nos livros e o aprender em apenas assimilá-lo. O estudante e o professor lograrão resultados positivos com as notas das provas e ao final do ano letivo, com a aprovação. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos independentes da origem social, da idade, e das experiências vivenciadas.

Assim, a escola, ainda, não foi capaz de acolher e reconhecer “as diferenças”, e conseguir desenvolver um processo educativo significante para todos, que contribua para apropriação do conhecimento escolar, formação integral e de qualidade para todos. Porém, ressalta-se, que a escola

⁴ Ao citar a palavra TODOS refiro no mais abrangente possível significado da palavra, sem distinções; de forma integral – todas as pessoas.

⁵ Entendo que todas as pessoas são diferentes entre si, por vários fatores: biológicos, psicológicos, sociais históricos e culturais. Utilizo o termo na tentativa de buscar a alteridade humana, reconhecer o outro como diferente de mim.

⁶ Neste movimento, muitas vezes, a escola cria e/ou reforça a invisibilidade de muitos alunos. Ou seja, eles estão na escola, fazem parte do seu cotidiano, mas são desconsiderados no processo de escolarização, suas diferenças e demandas são abafadas, ou mesmo, negligenciadas.

precisa recuperar e reconhecer o estabelecido na Lei 9.394/96, art. 3º, inciso I que, a princípio, ela é o lugar privilegiado para o desenvolvimento do espírito da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL,1996)

Portanto, é importante reconhecer que a escola é lugar de interações verbais reais, onde há diálogo professor-aluno, aluno-aluno, diálogo dos conteúdos, diálogo da escola com a vida (Abramovay e Castro, 2003).

Diante do exposto, recupera-se Mollo (1974), que nesta época já se referia à escola como sendo constituída por uma rede de comunicações, formada por ideias, regras morais e conhecimentos indispensáveis à inserção dos jovens na sociedade. Assim, conceituada, como sendo uma rede de comunicações, a escola precisa estar voltada ao jovem, preparada para ouvi-lo, esta ciente de suas expectativas e críticas, que em conjunto com os diálogos estabelecidos por todos os seus atores, possam construir uma escola apreciada e de qualidade aos jovens da atualidade.

Isto, pois, de acordo Abramovay e Castro (2003), os jovens não podem ser considerados somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade, pois seu olhar sobre a educação e a escola, traz aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante transformações dentro de um mundo ambivalente e contraditório. Nesta linha, na qual se propõe pensar uma escola coerente e conectada com seu público e fins estabelecidos pela sociedade atual, Fanfani (2000) enumera algumas características básicas e necessárias para a constituição de uma escola de jovens, para todos os jovens:

1. Uma instituição aberta, que valoriza os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens;
2. Uma escola que favoreça o desenvolvimento de liderança entre os jovens e onde os seus direitos sejam respeitados em práticas e não somente enunciados em programas e conteúdos;
3. Uma instituição que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida dos jovens;
4. Uma instituição que demonstre interesse pelos jovens como pessoas e não somente como objetos de aprendizagem;
5. Uma instituição flexível, com novos modelos de avaliação, sistemas de convivência e que leve em conta a diversidade da condição de ser jovem;
6. Uma instituição que forme pessoas e cidadãos;
7. Uma instituição que atenda às dimensões do desenvolvimento humano e, na qual, jovens possam aprender sobre felicidade, ética e identidade;
8. Uma instituição que acompanha e facilita um projeto de vida;
9. Uma instituição que desenvolva o sentido de pertencer, e que os jovens sintam-se identificados Fanfani (2000, p. 94).

A escola deve estar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social, que contribuirá para dirimir as desigualdades

historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que de acordo com o CNE/CEB nº 5/2011 não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Tornando-se necessário trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Diante de essa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa conforme o CNE/CEB nº 5/2011 ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para que haja a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética. Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares.

A escola de qualidade, de acordo com o parecer CNE/CEB nº 5/2011 adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- ✓ revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- ✓ consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- ✓ foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- ✓ inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- ✓ compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

- ✓ integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;
- ✓ valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- ✓ realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;
- ✓ preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros. (BRASIL, 2011, p. 31)

Outro importante fator que a escola precisa estar atenta é quanto às finalidades educativas, pois elas constituem um marco de referência para fixar prioridades, refletir e desenvolver ações em torno de seus objetivos. Elas contribuem para a configuração da identidade da escola. Há onze anos, Kuenzer (2000) chamava a atenção para as finalidades e os objetivos do Ensino Médio, que se segundo a autora, resumia-se no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral.

Logo, é imprescindível à escola ater-se às suas finalidades, não poderia ser diferente aos atores que a compõe, os quais precisam conhecer e entender as finalidades propostas pela legislação vigente. Para tanto, há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos que ela define. Conforme o parecer CNE/CEB nº 5/2011 um bom momento de ação efetiva é ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico (PPP), ao refletir sobre sua intencionalidade educativa.

O PPP precisa deixar de ser visto, pela maioria das escolas, como um documento burocrático, que fica engavetado sendo produzido por alguns e, enunciado como construído forma democrática e coletiva. Sua elaboração e reelaboração necessitam ser vistas como um momento de reflexão, assim como, a explicitação das finalidades da escola e a definição dos caminhos a serem percorridos, aliadas às ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos com o processo escolar.

A qualidade da educação é uma conquista a ser construída coletivamente, segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, pois significa algo que se concretiza a partir da natureza da relação entre os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa ver e pensar a educação como um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.

Assim, a qualidade da educação supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do estudante no sistema escolar, não apenas pela diminuição da evasão e da repetência, mas principalmente, pelo aprendizado efetivo,

significativo e que realmente aprimore o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

1.1 O projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) ganha espaço nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), como elemento constitutivo para a operacionalização da Educação Básica.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o PPP é mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Para o parecer a autonomia da escola está na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu PPP e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação, o que lhe permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

O projeto político-pedagógico, conforme o art. 44 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, deve ser construídos coletivamente respeitando os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social devem contemplar:

- ✓ o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- ✓ a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- ✓ o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura, professor-estudante e instituição escolar;
- ✓ as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
- ✓ a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- ✓ os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
- ✓ o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- ✓ o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
- ✓ as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- ✓ a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (BRASIL, 2010, p. 12).

Como exposto, o primeiro fundamento para a formulação do PPP é a coletividade. O PPP só existe de fato – não como um texto formal, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que orientam a comunidade escolar – se ele resultar do debate e reflexão do grupo que compõe a formação destes espaços. Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 ratifica a necessidade de o grupo comprometer-se com esse projeto de forma que todos os membros da comunidade escolar sintam-se autores e sujeitos de seu desenvolvimento.

Sua construção e efetivação na escola ocorrem em um contexto concreto desta instituição, de sua organização escolar, relação com a comunidade, condições econômicas e realidade cultural, entre outros aspectos. Por isso, de acordo com Veiga (2003) trata-se de um processo político, tanto quanto pedagógico, pois ocorrem em meio a conflitos, tensões e negociações que desafiam o exercício da democracia na escola. Em decorrência, a construção desse projeto é essencial e, ao mesmo tempo, necessariamente coletiva.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico precisa, ainda, conforme as orientações da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, preocupar-se com a orientação dos dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar; os mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnicos necessários à sua realização; e a adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

Concretamente, o PPP das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011:

- ✓ atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas, e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;
- ✓ problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;
- ✓ a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;
- ✓ valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;
- ✓ comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- ✓ articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;
- ✓ integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio conforme legislação específica;
- ✓ utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;
- ✓ capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;
- ✓ atividades sociais que estimulem o convívio humano;
- ✓ avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

- ✓ acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;
- ✓ atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;
- ✓ reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade, da diversidade e da exclusão na sociedade brasileira;
- ✓ valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;
- ✓ análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;
- ✓ estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;
- ✓ práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;
- ✓ atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;
- ✓ produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;
- ✓ participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades;
- ✓ condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto (BRASIL, 2011, p. 35-6).

Neste contexto, ressalta-se que o PPP exige um compromisso ético-político de adequação intencional entre o real e o ideal, assim como um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos. Logo, é importante identificar qual a leitura que a instituição escolar tem da sociedade atual e qual a função da educação nessa sociedade. Este é um dos primeiros elementos de uma proposta pedagógica: a quem servirá a escola e com qual sociedade e sujeito ela está comprometida. Estas questões geralmente são respondidas no marco filosófico, ou na abertura do Projeto: qual sociedade se quer construir? Quais sujeitos se quer formar?

E esse é um desafio colocado às redes municipais e estaduais de educação hoje, e às escolas particularmente, na construção de seus Projetos, tenta responder à necessidade de identificar a quem a escola serve, para que ela trabalha e de que forma e com qual conteúdo se propõe a agir coletivamente. Essa necessidade de identificação se dá em meio a uma polarização das propostas educacionais entre escolas que seriam pautadas pelas necessidades do mercado (PPP de caráter estratégico capitalista) e escolas que seriam voltadas às necessidades da comunidade (PPP de caráter para a transformação social), resumindo o que se verifica na maioria das escolas é a primeira proposta sendo a real e a segunda sendo a ideal.

Mesmo o PPP de caráter estratégico capitalista ferir à LDBEN e à legislação é o dominante na maioria das escolas públicas brasileiras, gerando uma pseudoautonomia, pseudo

gestão democrática, surgindo a pergunta: Por que ele mesmo indo de contramão aos princípios e orientações legais continua presente na maioria das escolas?

Para respondê-la, resumidamente, embasaremos em Gentili (1994), que há dezenove anos, analisou as propostas educacionais pautadas pelo mercado, e constatou que servem à perspectiva mundial de concentração de renda e benefício das minorias detentoras do capital, facilmente reconhecidas por tratarem da educação por meio de conceitos mercadológicos como *produto* (o aluno a ser fornecido à série seguinte), *fornecedor* (a professora que prepara o aluno/produto), *lucro* (a educação como uma questão financeira, calculada por meio de receitas e despesas mensuráveis monetariamente), *desperdício* (custos financeiros sem retorno), *cliente* (famílias/estudantes que procuram as escolas para preparo/inserção no mercado).

Ao analisarmos esses conceitos propostos por Gentili (1994), quando aplicados à educação, desenvolvem a proposição de que a qualidade educacional estará necessariamente ligada a formas de *controle da produção* (no caso, o controle dos conhecimentos escolares oportunizados aos estudantes, por meio da avaliação externa e do currículo único nacional) e do que seria considerado como aproveitamento dos estudantes escolarizados (sua inclusão no mercado), e a quantificação de alunos que cada docente consegue atender (diminuição dos gastos).

A medição destes fatores, para educação voltada ao mercado, precisa ser analisada criticamente e de conhecimento público, uma vez que ela gera competição entre escolas, e a primeira vista pode ser considerada positiva, pois faz com que a qualidade seja buscada pelo esforço de cada instituição. Por outro lado, essas práticas possibilitam aos governos a responsabilização da sociedade civil sobre a escolha das escolas que querem para seus estudantes (neste sentido, as escolas também são tratadas como se fossem produtos a serem consumidos): o Estado avalia, apresenta para a sociedade o *ranking* das melhores e piores escolas, e, depois, os pais (ou os alunos) devem se responsabilizar por procurar as melhores escolas.

Observe: quando o *ranking* é apresentado, o questionamento sobre a qualidade da escola recai sobre ela mesma e seus alunos, nunca sobre o Estado. É como se o Estado tivesse feito a sua parte, ao avaliar e expor as melhores e piores instituições.

1.2 Organização curricular do Ensino Médio

Todo processo educativo alicerça-se em pressupostos e finalidades, não sendo uma atividade neutra. Para tanto, há que se ter claro as finalidades da educação, sendo essas são baseadas nas relações produzidas entre a escola e o contexto histórico-cultural.

As decisões sobre o currículo resultam de um processo seletivo, fazendo-se necessário que a escola tenha bem definidos os critérios que a orientará nesse processo de escolha. O currículo não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para concretizar o currículo, segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, essa perspectiva precisa considerar, como principais orientações os seguintes pontos:

- ✓ a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
 - ✓ a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
 - ✓ o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola;
 - ✓ o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente
- (BRASIL, 2011, p. 33)

De acordo com esse Parecer, organizar o currículo implica romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Isso representa, para os educadores que atuam no Ensino Médio, a possibilidade de compreensão do sentido da educação, o qual precisa ser oferecido aos estudantes. Esses docentes são instigados a buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido, proporcionando, assim, o desenvolvimento da sociedade em geral e do cidadão que, agora, participa de sua formação.

De acordo com Santomé (1998), as propostas voltadas para o Ensino Médio, em geral, estão baseadas em metodologias mistas (as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos. Um destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. Sendo a partir dessas duas propostas que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares).

Por conseguinte, há dois pontos cruciais nessa proposta: a) a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos e, b) a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Destaca-se algumas observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, presentes no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010):

A **interdisciplinaridade** pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a **transversalidade** do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela **pedagogia dos projetos temáticos** (BRASIL, 2010, p.12. Destaque nossos).

A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Continua o citado Parecer, considerando que essa orientação precisa ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente. A transversalidade é concebida como organizadora do trabalho didático e pedagógico em que temas, nos quais os eixos temáticos são organizados de forma integrada às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

A interdisciplinaridade como princípio metodológico é a perspectiva ressaltada pelas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, quando consideram, nos mesmos termos das diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, que, “pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos” (BRASIL, 2011, p. 44).

Essa compreensão, segundo Ramos (2011) de ordem metodológica, não se opõe à anterior, de ordem epistemológica. Contudo, evidencia somente o primeiro plano, o trabalho pedagógico interdisciplinar pode não passar do estabelecimento formal de relações entre conteúdos de ensino de diferentes disciplinas e/ou desses com situações, bem como de simulações da realidade, há que se superar essa delimitação, o que é, para explorado pelo autor como uma necessidade. Ainda, de acordo com a LDB atual a organização adotada, precisa ter seu foco no estudante e atender sempre o interesse do processo de aprendizagem.

No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também evitar as superposições e lacunas, sem fazer reduções do currículo, ratificando-se a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes, no sentido de que, estes se apropriem da concepção e dos princípios de um Ensino Médio, que integre sua proposta pedagógica às características e ao desenvolvimento das áreas de conhecimento. Igualmente, é importante organizar os tempos e os espaços de atuação dos professores visando garantir o planejamento, a implementação e o acompanhamento em conjunto das atividades curriculares definidas (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Com relação às atividades integradoras, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, devem ser desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional.

Assim sendo, a cada tempo de organização escolar as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões. Logo, na busca de desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho, enquanto mediação primeira entre o ser humano e o meio ambiente, produz social e historicamente ciência e tecnologia sendo influenciado e concomitantemente influenciando a cultura dos grupos sociais.

Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao processo formativo, o trabalho como princípio educativo, como também para fortalecer as demais dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho), sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento.

Desse modo, Ramos (2011) compreende que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas pelas questões que levanta, a colocá-lo no plano epistemológico.

Quanto à organização da base nacional comum e da parte diversificada no currículo do Ensino Médio fundamenta sua base na legislação e na concepção adotada no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que apresentam elementos fundamentais para subsidiar diversos formatos possíveis. Cada escola pode e deve buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas, bem como a diversidade, os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre, neste processo de definição curricular, a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Entretanto ressalta-se que a base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.

É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios, fixados em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos políticos-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são:

- ✓ o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- ✓ o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- ✓ a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- ✓ o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, p.14).

Considerando o Parecer CNE/CEB nº 38/2006b no qual se assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato e/ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). O Parecer indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

No entanto, essa autonomia não pode fugir às orientações nacionais, uma vez que o Estado, mantém os seus instrumentos de controle, por meio dos exames nacionais, logo o que acontece é uma autonomia tutelada, uma *pseudoautonomia*.

No tocante a construção do currículo em conformidade com a Lei 9394/96, há que se considerar o acréscimo, ocorrido em seu interior pela Lei nº 11.769/2008, quais sejam:

- ✓ o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras;
- ✓ a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;
- ✓ uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 2008a, p. 2).

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa.
- b) Língua Materna, para populações indígenas.
- c) Língua Estrangeira moderna.
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical.
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV– Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Entretanto, em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

✓ Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

✓ Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

- a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);
- o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental);
- a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
- a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 3).

Ainda nos termos da LDB, o currículo do Ensino Médio, garante ações que desenvolvam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Precisa, também, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal

modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Necessita haver a integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com o objetivo de propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, carecendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

Estas dimensões, segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, dão condições para um Ensino Médio unitário e diversificado o qual terá motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes.

1.3 Avaliação do Ensino Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica.

Conforme a LDB a avaliação da aprendizagem pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação devendo ser desenvolvida pela escola, de forma a refletir a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a avaliação da aprendizagem deve ter caráter educativo, garantindo ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A avaliação institucional interna é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como do seu plano de trabalho, que precisam ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.

Ao garantir o atendimento da população de quatro aos dezessete anos de idade no ensino público a Emenda Constitucional nº 59/2009, abre novos horizontes ao processo de democratização do ensino, garantindo não só o atendimento para aqueles matriculados na idade considerada como regular para a escolarização, como para aqueles que se encontram em defasagem idade/tempo de organização escolar e/ou afastados da escola. Entretanto, para se garantir de fato que seja efetivada, será necessário mais do que investimentos em infraestrutura e recursos materiais e humanos. É necessário, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o estabelecimento de ações no sentido de

definir orientações e práticas pedagógicas que garantam melhor aproveitamento, com atenção especial para aqueles grupos que até então estavam excluídos do Ensino Médio.

Por conseguinte, neste contexto, um dos aspectos, principais que deve constar nas orientações é o acompanhamento sistêmico do processo de escolarização, viabilizando ajustes e correções de percurso, bem como, o estabelecimento de políticas e programas que concretizem a proposta de universalização da Educação Básica.

A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, sejam pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade.

Neste sentido, o ENEM apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº 109/2009, p. 2:

- ✓ oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- ✓ estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- ✓ estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior;
- ✓ possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- ✓ promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB);
- ✓ promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- ✓ promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009c p.2).

Assim, cada um destes objetivos delinea o aprofundamento das funções avaliativas do ENEM como sendo uma *avaliação sistêmica*, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; como *avaliação certificatória*, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização e/ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida; e ao mesmo tempo como *avaliação classificatória*, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Contudo, no Brasil se vivencia fortemente a presença da educação voltada ao mercado, principalmente a nível médio, em detrimento da educação para a transformação social. Mesmo com a forte presença da preocupação com qualidade social da educação expressa nas últimas legislações, evidencia-se a forte presença da formação para o trabalho, sendo essa até justificável por ser um atrativo ‘maior’ aos jovens estudantes das escolas públicas, por muitos deles já estarem prestes se inserir no mercado de trabalho.

Na realidade a própria sociedade capitalista reconhece que poucos jovens oriundos da escola pública continuaram seus estudos, logo, o ensino médio será a sua última etapa de escolarização, sendo necessário, portanto, oferecer-lhes uma formação/capacitação adequada para que eles sejam absorvidos e/ou tornem-se constituintes da massa de trabalhadores que sustentaram o modelo excludente dessa sociedade.

Assim sendo, ocorre a efetiva “distorção” dos sentidos e objetivos das funções avaliativas descritas no ENEM. Pois, o mesmo gera competição entre escolas (públicas x públicas; públicas x particulares e particulares x particulares) e, ao mesmo tempo, solidifica a meritocracia que contribui para o não acesso democrático à Educação Superior.

Modelo esse, que aos olhos da maioria, é considerado positivo, pois faz com que a qualidade seja buscada pelo esforço de cada instituição, mérito e esforço de cada estudante. Contudo, ao mesmo tempo, estas práticas possibilitam o Estado continuar com seu discurso e transferir a responsabilização à sociedade civil sobre a escolha das escolas que querem para seus estudantes.

O Estado avalia, apresenta para a sociedade os *rankings* das melhores e piores escolas, e, depois, os pais (e/ou os estudantes) devem se responsabilizar por procurar as melhores escolas. Esse ranqueamento apresentado e legitimando pela sociedade, apresenta a falsa ideia na qual a responsabilidade sobre a qualidade da escola é apenas dela mesma, de seus docentes e de seus alunos, nunca do Estado. Esta situação é perversa, pois provoca um movimento de culpabilização dos grupos envolvidos, minimizando e/ou camuflando a responsabilidade do Estado pelo processo de escolarização da população.

É como se o Estado tivesse feito a sua parte, oferecendo a todas as instituições as mesmas condições para ‘fiscalizá-las’, fez a avaliação e divulgou os resultados publicamente, ou seja, passando a responsabilidade para frente. Infelizmente este discurso tem dado certo, pois, muitas escolas compram a ideia e fazem “verdadeiros milagres” para tentar mudar a situação e não perder seus alunos, bem como, não continuar sendo apresentadas entre as piores instituições.

2 FUNÇÕES DOS GESTORES E PROFESSORES

A Reforma Curricular para o Ensino Médio no Brasil, iniciada na década de 1990, apoia-se a princípio no movimento internacional, no qual se pretende transformar a escola nesse século XXI. Essa transformação vem atender às exigências de uma nova sociedade, gerado no âmbito das transformações tecnológicas, econômicas e científicas. Esse movimento de mudanças na educação traz consigo outras tantas competências profissionais a serem adquiridas pelos professores e gestores, novas formas de organização do tempo e do espaço escolar, assim como, a compreensão a respeito do papel da escola, preocupada com a cidadania, com a inclusão escolar, sobretudo, quando as contradições e desigualdades que separa os diferentes segmentos de nossa sociedade.

As novas competências profissionais docentes advindas das Reformulações Curriculares exigem a busca de referências que possam nortear os processos formativos dos docentes frente à ampliação de suas tarefas e práticas, ao exigir que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos.

Estudos sobre as atividades dos professores como profissionais (NÓVOA, 1992; FURIÓ, 1994; PERRENOUD, 2001) vêm mostrando a importância da prática como ponto de partida, de chegada na atividade profissional docente. Segundo Carnoy (2009) muitas habilidades docentes são aprendidas na prática, enquanto os professores estão ministrando suas aulas. É, portanto, desta prática que são reveladas as deficiências formativas e as necessidades sócio-históricas determinadas e contextualizadas, que ocorre numa relação dinâmica, portanto processual e com a presença de conflitos pessoais e profissionais.

Ressalta-se, por conseguinte, que a maneira pela qual os professores são orientados e supervisionados durante as primeiras experiências didáticas, de acordo com Carnoy (2009) podem fazer uma grande diferença na sua capacidade de ensinar de maneira eficaz, o que reforça a necessidade de uma formação que favoreça o docente a entender e se relacionar com prática, de forma que esta não se torne um praticismo inócuo, mas uma ação sustentada teoricamente, fonte de dúvidas, portanto, parte de um processo de pesquisa que proporciona conhecimento e criação de condições de intervenção na realidade encontrada.

Frente a essa situação torna-se necessário que o professor (re)avalie suas ações, principalmente, quando essas são realizadas por meio de improvisações, tentativas e trabalhos ao acaso. A atualidade educacional exige dos mesmos, em conjunto com os gestores educacionais, a previsão, o planejamento, a seleção dos meios e processos de ensino e de aprendizagem adequados, que visem à melhoria das práticas.

Dessa forma, é urgente reconhecer que a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois é necessário o exercício constante de reflexão, do questionamento da própria prática, atualizações e formação continuada em busca de caminhos pedagógicos adequados e, ainda, de compartilhamento de ideias, sentimentos, ações das experiências concretas entre os participantes levando-os ao (re)posicionamento do olhar do professor e de suas práticas cotidianas, a fim de atingir um dos grandes desafios educativos: preparar seus alunos para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, com formação de um conhecimento sólido e com raciocínio crítico.

Nosso país caminha rumo à universalização do acesso à Educação Básica e, ao mesmo tempo presencia a triste realidade de alunos que estão na escola, mas não conseguem ter uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social. Pois, o acesso a ela não lhes garante que não mais vivenciarão mecanismos de diferenciação e de exclusão social. Logo, além de ter o direito à educação, há que se primar por uma educação de qualidade e transformadora, preparando-o para a “vida”, como sugere o movimento internacional para a transformação da escola no século XXI.

Os aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação não foram desconsiderados pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º) e determina vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades (art. 212).

A LDB prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (inciso IX, art. 4º). Além disso, prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade.

O problema aqui é o que é considerado mínimo e de qualidade. Pois, o mínimo não é o suficiente, nem muito menos o necessário. Portanto, a garantia de condições de escolarização real não pode ser alcançada com o mínimo. Outro complicador é o que é considerado de qualidade, pois este termo é polissêmico, relativo. Nestes documentos não há definição de parâmetros de qualidade, nem mesmo o que se entende por qualidade. Neste caso, uma educação oferecida com o mínimo pode ser considerada de qualidade, ou seja, aquela que prevê apenas o acesso, mas não se preocupa

com a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante, que forma de maneira aligeirada e superficial para compor a massa de trabalhadores de reserva para o mercado de trabalho.

Assim, além de consolidar a obrigatoriedade do ensino fundamental, não apenas para o indivíduo e as famílias, mas também a obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, o texto constitucional e a legislação subsequente, há que se determinar que essa oferta educacional seja real e atenda às necessidades de permanência com aprendizagem nos processos de escolarização. Contudo, a educação no Brasil enfrenta um problema real - baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica - entre muitas outras razões, devido ao mau desempenho didático-pedagógico do corpo docente.

Sendo assim, é necessário pensar e repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são atribuídas. Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que precisa ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor.

A LDB, art. 61, preconiza a associação entre teorias e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. As diretrizes indicadas no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 deram uma ideia da amplitude das qualidades esperadas dos professores:

- ✓ sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- ✓ ampla formação cultural;
- ✓ atividade docente como foco formativo;
- ✓ contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- ✓ pesquisa como princípio formativo;
- ✓ domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- ✓ análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- ✓ inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação;
- ✓ trabalho coletivo interdisciplinar;
- ✓ vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- ✓ desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- ✓ conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001, p.8).

A problemática da formação nos cursos de licenciatura demonstra historicamente déficits e lacunas, que se refletem na qualidade da prática pedagógica dos professores que mais tarde atuam na Educação Básica, principalmente, no Ensino Médio. Há um consenso geral, entre os

profissionais pesquisadores, que consideram que os professores brasileiros são mal preparados para ensinar, mesmo aqueles formados em universidades estaduais e federais (CARNOY, 2009).

Em pesquisa que analisa os currículos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (TEIXEIRA, 2008), constatou, de modo geral, que estes, da forma como estão organizados, não priorizam a formação profissional do professor. A ênfase recai no aprofundamento do saber específico da área, ficando a formação do licenciando, apenas, sob a responsabilidade de escassas disciplinas pedagógicas que têm uma carga horária insignificante. Além disso, outro agravante é que essas disciplinas são ministradas nos últimos períodos, nos quais os alunos têm uma sobrecarga grande de trabalho de finalização dos cursos.

Assim, configura-se, claramente, a licenciatura como um apêndice da formação do bacharel, em que a formação inicial pouco tem favorecido a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar. Além disso, os professores egressos desses cursos de licenciatura enfrentam dificuldades em realizar a transposição didática, conforme explicita Chevallard (1991) como sendo o processo de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino, ou seja, os conteúdos de saber a serem ensinados passam por diferentes transformações, manifestas pela necessidade de adaptação ao processo de ensino.

A implantação de uma política efetiva de formação de docentes, não só para o profissional para o exercício da docência no Ensino Médio, mas constitui-se, ainda, como um grande desafio. Um caminho para efetivação dessa política pública foi sinalizado no Decreto nº 6.755/2009, que estabelece os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

- ✓ promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública;
- ✓ apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior;
- ✓ promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior;
- ✓ identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- ✓ promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- ✓ ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- ✓ ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- ✓ promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- ✓ promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

- ✓ promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009c, p.3).

Entretanto, não se pode limitar a formação de professores apenas à aspectos acadêmica, estes também, estão sedentos pela sua valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho.

Neste sentido, o Projeto de Lei que propõe o II Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011- 2020 prevê, entre suas diretrizes, a valorização dos profissionais da educação, o que inclui o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes. Destacam-se metas que dizem respeito diretamente a essa valorização:

- ✓ Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- ✓ Meta 16 - Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- ✓ Meta 17 - Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
- ✓ Meta 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2010, p. 5)

Destaca-se que sem a valorização da carreira do magistério, persistirá a falta de docentes capacitados, haja vista a carreira ser pouco atrativa e, para muitos, serem vistas como “bico” e/ou a única opção que restou. Diferente do que acontece em outros países como Cuba e Finlândia, onde os alunos mais bem preparados do Ensino Médio são levados à carreira do magistério. Esses alunos são acompanhados ao longo de todo o curso universitário e nos primeiros anos pós-universidade. O que os atrai é o reconhecimento social e salários bem acima da média nacional para outros profissionais.

No Brasil, a situação é exatamente a inversa. Em geral, segundo o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, quem vai para a carreira do magistério são os alunos menos preparados, identificados nas baixas notas obtidas nos exames vestibulares dos cursos de licenciaturas, como resposta aos baixos salários oferecidos ao profissional do magistério, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3: Salários para algumas profissões, segundo a PNAD/IBGE de 2006a.

| Profissão | Salário (R\$) |
|------------------------------------|---------------|
| 1. Juiz | 12.798,00 |
| 2. Delegado | 5.847,00 |
| 3. Médico | 4.802,00 |
| 4. Economista | 3.555,00 |
| 5. Professor Universitário | 3.077,00 |
| 6. Advogado | 2.858,00 |
| 7. Policial Civil | 1.585,00 |
| 8. Professor de Nível Médio | 1.390,00 |
| 9. Professor de 5ª a 8ª Série | 1.088,00 |
| 10. Professor de 1ª a 4ª Série | 749,00 |
| 11. Professor da Educação Infantil | 661,00 |

Assim, a grande maioria, dos mais talentosos egressos do Ensino Médio não escolhe a carreira docente. Importante destacar a ciência do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 de que sem a respectiva melhora salarial ampliará significativamente o déficit de docentes nas salas de aula. Os estudos internacionais mostram que a qualidade da aprendizagem esta diretamente relacionada com a qualidade da formação do professor; sem bons professores não têm bons alunos.

No intuito de começar a enfrentar o desafio salarial dos docentes brasileiros, o Governo Federal aprovou a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008b), que estabelece o piso salarial para o profissional do magistério no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), atrelando ainda o percentual de 33% da carga horária de trabalho do professor para atividades extraclasse. É necessário, também, o cumprimento do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, como reza a Constituição Federal (inciso V e parágrafo único do artigo 206), das Leis no 9.394/96 (§1º do artigo 8º e artigo 67), nº 11.494/2007 (artigo 40) e nº 11.738/2008 (artigo 6º), bem como da Resolução CNE/CEB nº 2/2009.

Há muito ainda a ser feito e refeito na formação docente, inicial e continuada, o país precisa empreender um grande esforço em todas as esferas do poder público, para garantir a manutenção e formação de professores para as escolas brasileiras, pois segundo o Conselho Nacional de Educação atualmente o Brasil possui um déficit de 250 mil professores, particularmente localizado nas disciplinas de química, física e matemática. Além disso, dados de 2007 (Tabela 4), mostram que professores estão exercendo suas atividades não na disciplina para a qual foram formados.

O MEC tenta reverter este quadro, com a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET), na Universidade Aberta do Brasil e no Programa REUNI para as Universidades Federais, cujo foco de atuação será nas licenciaturas. Para atrair mais jovens do Ensino Médio, além do Piso Nacional Salarial para o professor da Educação Básica, o MEC aposta, por sua vez, nas bolsas de iniciação a docência, equivalentes às bolsas de iniciação científica.

| Disciplina | % Docentes |
|--------------------|------------|
| Língua Portuguesa | 62% |
| Matemática | 58% |
| Biologia | 56% |
| Física | 25% |
| Química | 38% |
| Língua Estrangeira | 40% |
| Educação Física | 77% |
| Educação Artística | 38% |
| História | 65% |
| Geografia | 61% |

Tabela 4: Percentual de docentes do Ensino Médio com formação específica na disciplina ministrada

*Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2007.

Há, ainda, que se considerar a necessidade de implementação de jornada de 40 horas semanais para o professor, em tempo integral em uma mesma escola, pois muitos trabalham até três turnos ⁷em diferentes escolas para complementarem a renda no final do mês, assim ficam as seguintes questões: Que hora planejar? Que hora aprofunda seus conhecimentos? Que hora pensa e reflete sua prática...

Ao referir-se ao dia a dia corrido e tarefeiro dos professores, segundo Ponce (2004, p. 99):

O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. Não dispõem de tempo suficiente para a construção de sua própria competência e do conhecimento com seus alunos.

A autora, ainda reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de intermináveis tarefas burocráticas e controladoras que lhes tiram um tempo mais qualitativo de construção de si mesmos como profissionais do ensino. Nunes e Ramalho (2012) referem-se a essa pressão de se fazer mais em menos tempo, ou mais no mesmo tempo, afeta as formas de pensar, de sentir e de agir dos professores. A profissionalização docente e o profissionalismo se produzem não só no espaço mas também, nos tempos profissionais.

Outro desafio são as condições de trabalho que os docentes enfrentam, tanto pelas questões graves da violência e das drogas que afligem toda a comunidade escolar, como também pelas condições internas de trabalho na escola. O desafio da equidade é ainda grande, apesar dos avanços nos anos recentes. De acordo com o Censo Escolar, em 2005, 57,9% dos alunos não tinham acesso à

⁷ Muitas vezes, esta situação não é capturada pelos órgãos de censo e controles, pois o professor é contado por matrícula, e o mesmo exerce a profissão com diferentes concursos, logo possuem mais de um número de identificação.

biblioteca. Esse percentual caiu para 27,9% em 2008. O percentual de alunos que estudam em escolas sem quadra era de 46,3%, esse percentual caiu para 40,0% em 2008. Como podemos ver apesar da melhora observada de 2005 para 2008, os percentuais de alunos que estudam em escolas sem biblioteca e sem quadras esportivas são ainda expressivos.

Considerando que a busca é por melhorias, todos os atores da escola devem estar articulados nesse propósito, desde a organização das turmas, a distribuição dos professores, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento dos interesses e necessidades dos estudantes, e a gestão democrática, conforme o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, é um dos fatores decisivos para assegurar a todos estudantes o direito ao conhecimento.

Logo, o projeto político-pedagógico da escola, se bem construído, é o retrato da proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico dos estudantes e nos recursos humanos e materiais disponíveis, sem perder de vista as orientações curriculares nacionais e as orientações dos respectivos sistemas de ensino. Isto, pois, este projeto precisa ser apoiado por um processo contínuo de avaliação, ou seja, não é um retrato estático da realidade escolar, visando outra fotografia, no futuro, do(s) fruto(s) planejado(s) em sua construção. Ao contrário, precisa ser encarado como um processo contínuo e flexível, pois nas idas e vindas, erros e acertos do cotidiano escolar seja possível corrigir os rumos e incentivar as boas práticas.

O projeto político-pedagógico, como já discutido, precisa deixar de ser visto como um texto burocrático e ser visto como instrumento e meio facilitador da gestão democrática. Pois segundo, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, a escola quando não discute o seu projeto político-pedagógico e/ou elabora apenas de uma forma burocrática, não provoca comprometimento, entendimento das finalidades e necessidades educativas, desencadeando trabalhos isolados que, em geral, têm baixa eficiência.

Sendo assim, ‘o ponta pé’ inicial para o desenvolvimento de todo o processo democrático depende, em muito, dos gestores escolares (diretores, vice-diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos), aos quais cabe criar as condições necessárias para estimular, em toda comunidade, a efetivação de experiências participativas e democráticas. A gestão democrática do ensino público é um dos princípios em que se baseia o ensino, conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDB, completado pelo seu art. 14 que reza:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p.4).

Outro elemento, importantíssimo, para a gestão democrática, é o regimento escolar, o qual é constituído pela previsão de direitos e deveres dos sujeitos comprometidos com a escola. Sua elaboração, também, precisa ocorrer de forma a garantir ampla participação da comunidade escolar. De acordo com Parecer CNE/CEB nº 8/2010, é essa participação da comunidade que pode valorizar os estudantes e dar voz à suas famílias, que encontram, muitas vezes, grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos. Essa participação possibilita-lhes manifestar os seus anseios e expectativas, bem como pelo diálogo e negociação, tais demandas possam ser consideradas, visando a oferta de um ensino com qualidade para todos, para alcançar essa qualidade é fundamental, de acordo com o parecer supracitado, o compromisso da comunidade e da escola.

Corroboram também com esse pensamento o inciso III do art. 13 da LDB, que vê por intermédio do desenvolvimento de um projeto educativo democrático e compartilhado, entre os docentes, a direção, os funcionários, os estudantes e a comunidade, o caminho para a escola chegar mais perto de qualidade que zela pela aprendizagem. Ainda, no Projeto de Lei do II Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 se reafirma esta necessidade, em seu art. 8º, demarca que os órgãos gestores necessitam contribuir e apoiar as escolas nas tarefas de organização dos seus projetos, no sentido de buscar a melhoria da qualidade da educação, bem como reconhece que a vontade da comunidade escolar é um fator determinante para que esse sucesso seja alcançado.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 8/2010, o estudante precisa estar no centro do PPP, sendo preciso considerá-lo em toda sua integralidade, ou seja, um sujeito que possui necessidades e potencialidades, que tem uma vivência cultural sendo capaz de construir a sua identidade pessoal e social.

2.1 Competência docente

O professor, além da mediação didática, precisa ser competente. Definir competência não é uma tarefa fácil, ela se define de forma ampla e complexa, de acordo com Braslavsky (1993) “é como um saber fazer, com saber e com consciência em relação ao impacto desse fazer”, ou seja, um procedimento internalizado e em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento que permite resolver um problema sendo responsável pelas consequências advindas. Para Rios (1992) o sentido de competência relaciona-se com o dever, o dever do professor é ensinar bem. Entretanto, ainda

de acordo com Rios, este dever precisa estar articulado com o saber, o poder e o querer. É preciso conhecer o dever e, mais ainda, conhecer conteúdos e técnicas que auxiliem/propiciem o cumprimento do dever. A competência é gerada na formação em serviço e, são condicionadas, de acordo com Rios por vários elementos – conhecimento, condições possíveis, vontade pessoal – que são alimentados pelo motivo. Corroborando, Sacristán (1999, p.32), que define que “a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”.

O desenvolvimento profissional docente necessita vincular-se com as escolas e seus projetos, promovendo assim a unidade escolar. Atividades de reflexão coletiva e a escolha dos melhores instrumentos para sua realização do trabalho docente são defendidas por Marques (1992), como momentos que possibilitam a organização do trabalho coletivo e a legitimação do papel da mediação assumido coletivamente, permitindo a um grupo perceber que a atividade não pertencia a um docente, mas a todos.

Assim, essas atividades de ensino, ao mobilizarem conhecimento tornaram-se, também, um instrumento social de trabalho do docente, logo a aproximação do professor com seu instrumento devem estar contextualizados socialmente no espaço escolar, permitindo não apenas a participação coletiva, mas legitimando uma nova ordem teórico-metodológica na organização do trabalho pedagógico.

Isto se traduz, de acordo com Marques (1992) na possibilidade do professor se relacionar analítica e sinteticamente com seu objeto de trabalho que é o ensino, por meio da confecção e da compreensão dos instrumentos, das atividades de ensino, que possibilitam não apenas criar novas intervenções, mas também satisfazer as necessidades que se apresentam. Trata-se de olhar para os estudantes individualmente e como pessoa, voltar-se para a realidade histórica e cultural da escola e de todos seus atores e, desta forma, estudar, planejar e desenvolver metodologias específicas e flexíveis de acordo com a realidade e ao decorrer do tempo. Essa nova ordem teórico-metodológica na organização do trabalho pedagógico possibilitará ao docente sair das improvisações, trabalhos ao acaso e repetições de metodologias e estratégias globais, produzidas e reproduzidas em série, tão danosos à qualidade do ensino brasileiro.

Essa ordem, teórico-metodológica, o longo do tempo tornar-se-á cultura da escola, ao mesmo tempo em que é construída pela manutenção das práticas, possibilitará que estas se tornem tradição, não no sentido de solidificação, mas antes no sentido de preservação em que está implicado o sentido de renovação.

Braslavsky (1999) destaca cinco competências básicas que segundo ele um docente precisa possuir, na América Latina, para desempenhar bem seu trabalho. A primeira, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas, por ele designada de competência ‘pedagógico-didática’. A segunda

é a competência ‘institucional’, que é a capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula. A terceira é a competência ‘produtiva’, ou seja, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro. A Quarta é a ‘interativa’, vinculada à capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro. E, por fim, a quinta classificada com ‘especificadora’, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão do sujeito.

Perrenoud (2000) apresenta preocupação sobre formação de professores, vinculados ao trabalho escolar, às práticas pedagógicas e à inovação. Procura abordar o trabalho docente de forma concreta e deixa claro que não são competências observadas nos docentes de hoje, mas competências consideradas desejáveis de serem adquiridas/aprimoradas ao profissional do futuro. Ele as agrupa em 10 eixos:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

O papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, cabendo ao professor viabilizar a interação e o trabalho coletivo. O ensino atua como mediação, como intervenção pedagógica, na relação ativa do aluno com os objetos de conhecimentos, em vista à formação e desenvolvimento de ações mentais unidas a uma realidade concreta. O caráter do “pedagógico” se define na dialética entre a direção dada pelo professor à atividade de aprendizagem do aluno e sua auto-atividade de aprender.

Nesse sentido, é preciso que a instituição escolar possibilite ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade no decorrer do tempo, de modo que o trabalho educativo se constitua, conforme Saviani (2003), num ato de produzir, direta e intencionalmente, a cada aluno, o que a humanidade produziu, histórica e coletivamente.

Frente às necessidades educativas presentes, a escola consolida-se como lugar de mediação cultural, visando à incorporação e reconstrução da cultura. A pedagogia, ao viabilizar a prática educativa escolar, segundo Libâneo (2004) constitui-se como prática cultural, como forma de trabalho cultural, intencional, de produção e internalização de significados. Consequentemente, a

função da escola é promover e ampliar o desenvolvimento mental e a personalidade pela mediação cultural. A mediação cultural consiste em ações pedagógicas destinadas ao domínio dos conteúdos e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas (pela formação de conceitos como processo de reflexão dialética dos objetos).

Possibilitar ao aluno ir além do imediatamente perceptível rumo a um saber mais elaborado, requer do profissional da educação muito estudo, ele deve se apropriar desses pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica como possível aporte para seu trabalho, o qual tem que ser traduzido em conformidade com a fundamentação teórico-metodológica de seu trabalho. O professor, assim, estará ciente de ser o mediador no processo de ensino e de aprendizagem, assim reconhecerá como aquele que permite o contato dos discentes com o mais variados conteúdos.

A docência é uma profissão que trabalha em movimento e de interação (BARROSO, 1997). Em movimento porque pressupõe que, aos conhecimentos estabelecidos, quaisquer que sejam suas naturezas, somam-se outros, pela ação humana. Na docência, acontecer-se-á o encontro de gerações, de experiências, de valores, de culturas, etnias, etc. É exatamente essa mesma ação humana que confere à docência, conforme Barroso (1997) a dimensão interativa: professor–aluno, aluno–aluno, professor–professor, professor–conhecimento–aluno.

A mediação do professor colabora no processo de internalização que nos permite entender como ocorre o processo de constituição de identidades e subjetividades em homens e mulheres. É a relação entre o individual e o social no desenvolvimento psicológico. Essa visão é indispensável para refletir sobre a atuação do docente no âmbito escolar. A sala de aula é um espaço onde essas relações entre identidade e alteridade são notórias e que as reconstruções internas de ações externas, ou seja, as diferentes maneiras de “internalizar” evidenciam a heterogeneidade dos alunos (PINO, 2005).

Libâneo (2004) demarca que a característica mais destacada do trabalho docente é a mediação didática. O professor põe-se entre o aluno e o conhecimento para possibilitar-lhe as condições e os meios de aprendizagem. Tais condições e meios consistem em ações do professor orientadas para o desenvolvimento de ações mentais dos alunos, que assegurem a formação de capacidades intelectuais. Tais capacidades não valem por si mesmas, mas como mediadoras do processo de aprender. Uma vez internalizadas pelo aluno, favorecem a organização de seu pensamento para relacionar com os conteúdos, produzir relações entre conteúdos, tornar significativo seu processo de conhecimento, desenvolver uma ação mental capaz de generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem.

Assim, a docência, é compreendida como uma atividade humana, de natureza social e política, realizada coletivamente e, como trabalho, vale-se de instrumentos e signos que de acordo

com Rios (1992) modificam não apenas o objeto, mas os seres humanos que o realizam. O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se inspirando na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade de direitos, desenvolver um esforço continuado para garantir à todos as oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais (PCNEM, 2000).

Segundo o PCNEM (2000), a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer cumplicidade com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. Para haver autonomia é necessária a qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos professores. Sem a garantia de condições para que os professores aprendam a aprender e continue aprendendo, a proposta pedagógica corre o risco de tornar-se mais um ritual. E, como toda prática ritualizada, terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e a capacitação no fazer didático (PCNEM, 2000).

Dessa forma é necessário verificar questões que caracterizem e possibilitem uma avaliação crítica da formação e atuação dos atuais docentes do Ensino Médio, a fim de possibilitar efetivas melhorias no desenvolvimento profissional didático-pedagógico dos docentes da Educação Básica.

2.2 Conhecimentos e saberes necessários à docência

Os conhecimentos e saberes necessários à docência não se restringem apenas aos conhecimentos adquiridos nos centros de educação formal, mas também nos conhecimentos experienciais e vivenciais em que o professor viveu e convive, e essas se relacionam na constituição e formação desse docente, sendo um processo complexo, que não se resume em uma lista de habilidades e competências a serem aprendidas e praticadas e, muito menos, um processo estático, com início e fim, é um processo dinâmico e contínuo.

Para Shulman (2005) os conhecimentos necessários à docência são tudo aquilo que os professores deviam conhecer, saber fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo a mais que uma forma de trabalho individual. Já García (1992), o concebe como o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições. Nessa dimensão geral, Shulman (2005) explica mais detalhadamente sobre a transformação de uma pessoa comum em um professor competente, e chama de ‘conhecimento base’ para a docência. Segundo (SHULMAN, 2005), são sete, no mínimo, as categorias da base de conhecimentos do professor:

1. conhecimento do conteúdo;
2. conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral);
3. conhecimento do currículo;
4. conhecimento dos alunos e da aprendizagem;
5. conhecimento dos contextos educativos;
6. conhecimento didático do conteúdo;
7. conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos

Para Pimenta (1998), são três os saberes necessários ao desempenho do professor. O primeiro é chamado de *saberes experienciais*, ou seja, o dia a dia com e como o professor molda e aprimora o ser professor. O segundo é o *saberes da área do conhecimento*, enfim, são os conhecimentos específicos, científicos. O terceiro, os *saberes pedagógicos*, concebidos como a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, os métodos e instrumentos para ensinar. Com a colaboração de Anastasiou, em 2002, Pimenta divide os *saberes pedagógicos* em dois: primeiro em *saberes pedagógicos* propriamente dito e segundo em *saberes didáticos*, os quais são responsáveis pela contextualização do ensino. Constituindo, para Pimenta e Anastasiou (2002) quatro saberes essenciais à prática docente.

No esforço por superar um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício, Gauthier *et al.* (1998), apresentam uma outra visão do ensino, que parte da concepção segundo a qual seis saberes precisam ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles:

1. *saber disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
2. *saber curricular*, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares;
3. *saber das ciências da educação*, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar;
4. *saber da tradição pedagógica*, relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
5. *saber experiencial*, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência;
6. *saber da ação pedagógica*, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Em 2004, Cunha baseia-se no campo da didática e sugere uma nova classificação de saberes fundamentais para a estruturação profissional docente, devendo constituir a base na formação inicial e continuada. Ela os descreve em cinco saberes: a) *relacionados com o contexto da prática pedagógica*, relacionados ao reconhecimento sociocultural que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem, bem como suas relações; b) *relacionados com a ambiência de aprendizagem*, referentes a acuidade à curiosidade dos alunos, das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e no conhecimento das condições de aprendizagem; c) *relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos*, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas; d) *relacionados com o planejamento das atividades de ensino*, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem); e) *relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades*, associados ao saber dar aula, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa; f) *relacionados com a avaliação da aprendizagem*, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

2.3 A Aula e as dimensões do trabalho didático nos processos de ensino e de aprendizagem

A palavra *aula* tem origem latina e em língua portuguesa, coforme Araújo (2008) apareceu em 1679, com o significado de “pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe; o termo foi adaptado da língua grega, tendo nela o sentido de todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa” (ARAÚJO, 2008, p. 49). Hoje, a aula constitui o ato (ação, trabalho) intencional (consciente, dotado de objetivos, finalidades, propósitos) que realizam, num espaço, num tempo e com recursos determinados, o professor, o aluno e a classe, tendo o conteúdo por mediação, com vistas à realização de um tipo específico de processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento integral da personalidade do estudante (PUENTES e AQUINO, 2008)

A aula é vista na didática como a forma fundamental de organização do processo de ensino e de aprendizagem porque nela “se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognoscitivas” (LIBÂNEO, 2008, P. 177).

Para Veiga (2008, p. 267) aula é um “lugar privilegiado da vida pedagógica, a qual se refere às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar -, preparado e organizado pelo professor e seus alunos”.

Portanto a aula ao ser compreendida como base da organização do ensino, não pode ser reduzida apenas à modalidade expositiva, mas ser vista em todas suas formas, de acordo com Puentes (2010), a aula especializada, a aula combinada, a palestra, o seminário, a aula prática, o laboratório, a aula facultativa etc.

De acordo com Baranov, Bolotina e Slastioni (1989), nós podemos estabelecer os seguintes tipos de aulas: a) *A aula combinada*, na qual se misturam diferentes tipos de trabalho como: a explicação, a consolidação, a comprovação, o resumo etc; b) *A aula de tratamento de novos conteúdos*, durante a qual se presta maior atenção ao estudo do novo conteúdo; c) *A aula de formação e consolidação de habilidades e hábitos*, donde é prestada atenção especial à atividade prática, fundamentalmente nos exercícios; d) *A aula de generalização*, na qual é sistematizado o conteúdo estudado em determinados temas e partes; e) *A aula de controle*, na qual os alunos realizam diferentes tipos de trabalho de comprovação e controle, tanto orais quanto escritos; f) *A aula de leitura extra-aula* cujo objetivo é a educação dos estudantes dirigida para o interesse e o amor pela leitura e pela literatura. Essas aulas têm formas específicas de manifestação, fundamentadas no interesse direto pela obra literária.

A classificação de aulas, conforme Libâneo (2008), baseia-se na sua concepção de ensino, as tarefas docentes visam organizar a assimilação ativa, o estudo independente dos alunos, a aquisição de métodos de pensamento e a consolidação do aprendido. Com base nisso, as aulas poderão ser previstas em correspondência com as etapas ou passos do processo de ensino. Sendo assim, podem existir os seguintes tipos de aulas: a) aulas de preparação e introdução da matéria, no início de uma unidade; b) aulas de tratamento mais sistematizado da matéria nova; c) aulas de consolidação (exercícios, recordação, sistematização, aplicação); d) aulas de verificação da aprendizagem para avaliação diagnóstica ou de controle.

Para esse autor a aula isolada, apresentam-se intimamente relacionados todos os elementos do processo de ensino e de aprendizagem: os objetivos, o sistema de conteúdo, as atividades de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo (recursos, tempo e espaço) e a avaliação, bem como a relação professores-aluno. Já de forma agrupada as aulas constituem uma unidade, por meio das quais ter-se-ão os resultados do processo de ensino e de aprendizagem, os quais “não são obtidos instantaneamente, e sim pelo trabalho contínuo do professor, estruturado no plano de ensino e nos planos de aulas” (LIBÂNEO, 2008, p. 178).

Puentes (2010, p.15) sintetiza as principais características da aula em:

- ✓ possuir um tempo fixo de duração e, é segmentada em disciplina;

- ✓ constituída por grupos de alunos organizados por idade e nível de conhecimentos;
- ✓ possui direção frontal do professor no desenvolvimento intelectual dos estudantes;
- ✓ constitui-se por uma unidade fechada de conhecimentos, isto é, cada aula abarca um sistema de conhecimentos, logo tem início, desenvolvimento e fim;
- ✓ permite realizar simultaneamente as funções instrutivas e educativas.

Libâneo (2008, p. 179), lista algumas exigências para que a aula aconteça com a qualidade e exigência requeridas, cumprindo os princípios, finalidades e elementos constitutivos:

- ✓ ampliação do nível cultural e científico dos alunos, assegurando profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados;
- ✓ seleção e organização de atividades que possibilitem aos alunos desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo;
- ✓ empenho permanente na formação de métodos e hábitos de estudo;
- ✓ formação de habilidades e hábitos, atitudes e convicções que permitam a ampliação de conhecimentos para a solução de problemas em situações da vida prática;
- ✓ desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento escolar de todos os alunos, diferenciando e individualizando o ensino para atingir níveis relativamente iguais de assimilação da matéria;
- ✓ valorização da sala de aula como meio educativo, para formar as qualidades positivas da personalidade dos alunos;
- ✓ condução do trabalho docente na classe, tendo em vista a formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua, sem prejuízo da atenção às peculiaridades de cada aluno.

A aula, para cumprir as exigências citadas acima, é no mínimo, exigido que o docente tenha os objetivos de cada aula bem definidos, selecione os materiais adequados, cuide da organização do ambiente da sala, tenha clareza na comunicação; seja sistemático, se preocupe com as condições psicológicas e cognitivas dos alunos, aproveite bem todo o tempo designado à aula e, por fim, saiba concluir a aula.

A preparação e motivação do professor e dos alunos são fatores fundamentais para assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos.

A estruturação da aula é um processo que exige do professor muita criatividade e flexibilidade, isto é, “perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível” (LIBÂNEO, 2008, p. 179).

Longe se serem obrigatórios e ritualísticos, pois o docente precisa escolher com base na experiência profissional, em gostos e preferências, bem como nos objetivos e conteúdos específicos para aquela aula, nas características da classe, nos recursos didáticos disponíveis, nas informações obtidas na avaliação diagnóstica etc, Libâneo (2008, p.188) enumera as etapas ou passos didáticos da aula:

- 1-Preparação e introdução da matéria;
- 2-tratamento didático da matéria nova;
- 3-consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades;
- 4-aplicação;
- 5-controle e avaliação.

A maioria dos professores em exercício e os futuros professores em formação, de acordo com Puentes (2010) dão pouca e/ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino. Usam o mesmo formato de organização espacial que encontram quando entram na sala, caracterizado pela desordem, pelo número excessivo de cadeiras que dificulta a livre movimentação, bem como, a concentração exagerada de alunos em áreas específicas da sala, especialmente próximas às portas.

Comumente a preparação dos professores limita-se ao cumprimento dos alunos, ao controle da presença e ao início imediato da aula com a solução das tarefas selecionadas para o dia. Neste, sentido apesar de ter sido pensado a mais de três décadas, Yacoliev (1979), apresenta uma análise, atual, sobre este procedimento, para o qual a docência, sob essas condições de organização por parte do professor, só está garantida quando os alunos já desenvolveram o hábito de concentrar-se de maneira independente, rápida e correta no trabalho, mas essas habilidades e esses hábitos não surgem espontaneamente nem estão presentes na maioria de nossos alunos porque não foram formados.

A formação só é possível por intermédio do esforço planejado e sistemático dos professores com vistas a um trabalho que deve ser feito com paciência e tenacidade em cada aula, em cada grupo de estudantes e em cada estudante individualmente.

A função da escola e dos professores não deve se limitar apenas à transmissão dos conhecimentos. Os professores precisam ensinar os métodos que permitam aos estudantes adquirir esses conhecimentos, pesquisar os fenômenos e aplicar os conhecimentos na vida, com vista a transformá-la e transformar-se a si mesmo.

A função da escola e dos professores não deve se limitar apenas à transmissão dos conhecimentos. Os professores devem ensinar os métodos que permitem aos estudantes adquirir esses conhecimentos, pesquisar os fenômenos e aplicar os conhecimentos na vida, com vista a transformá-la e transformar-se a si mesmo.

Yacoliev (1979), embora, tenha sido proposto a tanto tempo, suas ideias são bem atuais e podem ser reconhecidas. Ele propõe, em sua obra, um conjunto de procedimentos que se bem aplicados pode ajudar ao aluno a consolidar seus conhecimentos e habilidades. São: a) *A fixação* – tem a intenção de retomar as ideias principais do conteúdo elaborado e ressaltar o essencial do mesmo. Nas séries iniciais, é muito utilizada a conversão sobre todas as questões referentes ao tema ou assuntos, mas raras vezes se debate os pontos principais mais complexos; b) *A leitura dos textos*

correspondentes no livro – Possibilita aos alunos estabelecer imediatamente uma relação entre o que tem sido tratado e feito na aula e o que está escrito no livro didático. O professor não deverá se limitar, em suas explicações, ao conteúdo do livro didático, mas deverá completá-las ou substituir fatos e exemplos empregados pelo autor, por outros mais apropriados sob as condições específicas dadas; c) *Mudanças nos procedimentos de consolidação* – É importante que o professor substitua, com certa frequência, os procedimentos de consolidação utilizados na aula e jamais se dê por satisfeito em relação à reprodução literal ou mecânica de sua explicação. As mudanças repentinas podem ajudar a aumentar o interesse do estudante em relação à disciplina e à consolidação do conteúdo.

Segundo esse autor quando uma atividade docente não permite ao estudante nada novo e interessante, leva-o ao desinteresse e dispersão, perdendo a atenção, o que provoca o surgimento da indisciplina.

Por fim, a atividade de fixação do conteúdo realizada pelo professor, sua reprodução por parte dos estudantes por intermédio do diálogo, do debate e do trabalho com o livro didático, serve para resolver duas tarefas importantes: primeiro, lograr nos alunos maior qualidade no processo de memorização do conteúdo; segundo, conseguir que eles aprendam a usar os conhecimentos adquiridos para iniciar algo novo.

Mas não se trata apenas de utilizar a consolidação para a simples memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Elementos do pensamento ativo estão presentes durante o processo de fixação. Quando o professor consolida o conteúdo por intermédio de gravuras, fotos, ilustrações, maquetes, mapas ou objetos reais são necessários a comprovação, o confronto, a comparação, a caracterização, a explicação, a análise, a síntese. Por tanto, é imprescindível um trabalho que vá além de uma simples memorização para que haja aprendizagem.

Esse é um problema sério que apresenta a educação escolar brasileira e, segundo Puentes (2010), tem a ver o com predomínio de um modelo de docência (planejamento, execução e avaliação da aula) retilínea, horizontal, longitudinal e/ou linear. Ou seja, o sistema de conteúdos é apenas trabalhado nos níveis de assimilação cognitiva mais simples: a familiarização e, quando muito, a reprodução. Nesses casos, o professor trabalha um tema uma vez, durante uma única aula, de maneira muito superficial e desprovida em atividade intelectual por parte do aluno, para, na próxima aula, trocar de conteúdo sem voltar mais ao assunto anterior.

Não são comuns as aulas de consolidação dos conhecimentos. Assim, professores e estudantes permanecem o ano escolar praticamente “passeando” de conteúdo em conteúdo sem que haja oportunidade para a aprendizagem. A sensação que fica é que os estudantes destinam muitos anos à escola, mas nela aprendem muito pouco porque os conhecimentos adquiridos nos níveis de familiarização e reprodução, pouco consolidados, são fáceis de serem esquecidos.

Daí a importância de se trabalhar a aplicação, que consiste na capacidade de usar conhecimentos, capacidades, habilidades e competências adquiridas em situações novas sejam elas teóricas ou prática. Segundo o próprio Libâneo (2008), o objetivo da aplicação é estabelecer vínculos do conhecimento com a vida, de modo a suscitar a independência de pensamento e atitudes críticas e criativas expressando a compreensão da prática social. De acordo com Davidov e Skatkin (1975), o real domínio de conhecimentos se produz quando os estudantes podem utilizá-lo livremente ao executar tarefas teóricas ou práticas.

A atividade de aplicação supõe o atendimento de determinadas exigências didáticas, a saber:

- ✓ formulação clara dos objetivos e adequada seleção de conteúdos que propiciem conhecimentos científicos, noções claras sobre o assunto em estudo, sistematização de conceitos básicos que formam a estrutura dos conhecimentos necessários à compreensão de cada tema;
- ✓ ligação dos conteúdos aos fatos e acontecimentos da vida social e aos conhecimentos e experiências da vida cotidiana dos alunos, de modo que a realidade social concreta suscite problemas e perguntas a serem pesquisados no processo de transmissão/assimilação da matéria e em relação aos quais se dá a aplicação de conhecimentos (LIBÂNEO, 2008, p.190).

Como os estudantes nem sempre estão seguros em relação ao domínio que possuem sobre determinados conhecimentos e habilidades indispensáveis para resolver a situação de ensino apresentada pelo professor, é importante que esteja preparado para a pesquisa e para a realização de atividades ou operações independentes.

Outra preocupação no processo de ensino é como a avaliação, ainda está impregnada com o estabelecimento de um juízo de valor, ou seja, uma valorização ou apreciação, que, ainda que parta dos dados coletados por meio da medição, não deixa de ter um pré-conceito subjetivo, visto que depende do estímulo particular do docente que a aplica. Esta é expressa dependendo de um código de avaliação, que pode ser qualitativo ou quantitativo, a que comumente denominamos notas. Por este motivo, a avaliação torna-se um juízo de valor subjetivo e dessa forma, tornar-se meramente classificatória e excludente. A melhor avaliação é aquela que trata de cercar-se com maior precisão dos critérios de objetividade, reduzindo a margem de pré-conceitos subjetivos que contém toda valorização, ao mesmo tempo em que avalia tanto o sistema de conhecimentos como as habilidades e valores formados pelos estudantes.

Mesmo com tantas reflexões e problemas, a avaliação da aprendizagem é necessária no processo de ensino se pretender garantir ao estudante o direito de aprender. Pois conforme Yakoliev (1978) afirma: “uma tarefa importante do professor consiste em assegurar que os alunos aprendam toda a matéria prevista no plano de ensino. Disso resulta que se faça necessário um controle dos conhecimentos” (YAKOLIEV, 1978, p. 154).

Para Puentes e Aquino (2004) as provas e demais instrumentos avaliativos, além de controlar a aprendizagem e as habilidades dos alunos, devem propiciar o desenvolvimento de sua personalidade e de suas funções mentais superiores (memória, linguagem, imaginação, pensamento, raciocínio, solução de problema etc.), estimulando o cultivo da vontade, o pensamento independente, a atenção, a concentração, a criatividade e a motivação, bem como a habilidade para a comparação, a generalização e a reflexão crítica.

Para Demo (1999), ela é importante e para que deixe de ser intempestiva, temerosa e deseducada, ela deve ser concebida com verdadeiro sentido pedagógico com papel importante de: a) conhecer com a maior clareza possível se os alunos estão ou não aprendendo; b) encontrar as razões pedagógicas e éticas para garantir a aprendizagem; c) saber a distância entre o lugar que o estudante ocupa num determinado momento e o lugar onde deveria estar; d) descobrir os possíveis motivos pelos quais os estudantes não aprendem e estabelecer uma estratégia didática mais adequada para que os alunos deixem a posição desfavorável em que se encontra e caminhem para outra muito mais favorável.

Uma avaliação positiva para Masetto (2003), é aquela que incentiva, motiva e propicia o processo de aprendizagem dos alunos e não se conforma simplesmente com a identificação dos resultados por eles obtidos. Assim sendo, o elemento fundamental da avaliação é a aprendizagem e, a principal preocupação dos alunos, deve ser aprender, enquanto que os instrumentos utilizados pelos professores devem levar em conta esse processo.

A avaliação, ao mesmo tempo em que deve propiciar a formação de conhecimentos, habilidades e hábitos, precisa favorecer também a transformação sistêmica da personalidade do aluno, por meio do estímulo ao desenvolvimento de valores, qualidade e comportamentos humanos compatíveis com uma sociedade mais justa e mais humana. Por esse motivo, Pimenta (1997, p. 7) considera a avaliação como “o processo de análise das transformações sistemáticas da personalidade do aluno durante um ciclo de ensino, para seu aperfeiçoamento a partir de reajustes no trabalho pedagógico”.

2.4 Pesquisa como espaço de formação e ação docente

A prática docente não resulta apenas dos conhecimentos teóricos e metodológicos aprendidos nas escolas de formação e/ou em cursos de formação continuada; inclui também os saberes construídos a partir das experiências do cotidiano que, extrapolando os limites de tempo e espaço da formação, vão se estabelecendo ao longo da vida mediante as inúmeras redes de

interações dos sujeitos com situações de ensino e de aprendizagem, dentro e fora da escola. Cada um percorre caminhos originais e únicos, diz Kensky (1997) e, por meio, dessas conexões vão estabelecendo entre suas vivências e os suportes teóricos do que foi objetivamente aprendido, aportes para construir seu estilo docente.

Retomar estes “saberes da ação” que, segundo Paulo Freire (1998, p. 32), são aqueles resultantes “de pura experiência feito”, um saber “desrigoroso” o que é uma característica do saber do senso comum repensá-los, socializá-los nas aulas, tentando estabelecer conexões entre eles e a formação acadêmica pode ser uma forma de cultivar a vontade de ser professor mediante um curso que promova a construção coletiva de conhecimentos, a participação, a reflexão sobre a prática e os próprios saberes, assentados nas vivências de situações profissionais sendo suporte as descobertas e surpresas.

O exercício diário de estabelecer questões, problematizar a realidade, registrar percepções, evidências e alguns outros pensamentos relacionados com concepções e práticas de pesquisa e próprias do movimento de formação de professores, segundo Prada e Borges (2012) conduzem a práticas de pesquisa coletiva. Este exercício cotidiano possibilita aos profissionais e/ou docentes traduzir um pensamento por meio da ação coletiva e, ao mesmo tempo, sustentar-se nas individualidades dos participantes do processo de desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, as atividades de pesquisa são também construções coletivas, de pensamentos coletivos que podem ser transformadores das individualidades.

As ações formativas, por conseguinte podem ocorrer e constituir-se num processo de reflexão sobre a realidade e/ou num estudo de outras experiências. Na maioria dos casos, essas experiências provocam mudanças de pensamento, o que implica também nas alterações das atitudes e posturas diante do coletivo.

Prada e Borges (2012) identificaram que estudantes-docentes perceberam que muitas das pesquisas estudadas revelam uma preocupação com a necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional do professor tendo, portanto, um caráter formador. Enfatizam a questão de que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Aponta-se a necessidade de se considerar o ponto de vista do professor, pois não é possível produzir teorias sem práticas, nem ações e saberes sem atores como suporte.

Ao incentivar os docentes a reformularem e traduzirem suas experiências e saberes de forma que, conscientemente, eles se tornem capazes de planejar, objetivar e compartilhar suas experiências como profissionais. Além disto, demonstram que a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente pode ser mais que uma mera discussão da relação entre uma teoria e uma prática: é uma relação entre atores, sujeitos que constroem saberes em suas práticas.

Nesta perspectiva Prada e Borges (2012) consideram que a valorização dos saberes da experiência pode ser uma concepção e uma prática que vise à aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, superando a divisão entre quem produz e quem trabalha com e/ou reconstrói os conhecimentos. A valorização dos saberes dos professores resultaria em uma nova concepção de organização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e em uma nova concepção e prática de pesquisa universitária em ciências da educação e formação de professores.

Compete, então, aos docentes, conforme Prada (2007) reformularem e traduzirem tais experiências e saberes de forma que sejam validados e possam ser discutidos e até contestados. Assim, os professores poderão ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento, tornando-se capazes de nomear, objetivar e partilhar suas experiências como profissionais.

Pois, conforme explica Minayo (1994, p. 11), “a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”. Vários pesquisadores como Minayo (1994), Freire (1993, 1998), Tardif (2000, 2002), Garcia (2003), Alvarado Prada (1997, 2004, 2006, 2008) e Fals Borda (2010) veem tentando novos caminhos na pesquisa, em que teoria e prática não se desvinculam: a teoria busca explicações para a complexidade da realidade - não só para compreender essa realidade, mas para que se possa criar, coletivamente, estratégias de intervenção transformadora. A prática vai convalidar a teoria.

3 FUNÇÕES DOS ALUNOS

O Ensino Médio tem como perspectiva de vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96), sendo essa vinculação orgânica e disseminada em toda a prática educativa escolar. Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então, dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação considerada equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- ✓ formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
 - ✓ o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - ✓ a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL,2006b, 34).

A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. A nova proposta para o Ensino Médio está centrada no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico nos alunos, e está marcada pelo ensino por competências e o DCNEM (2012, p. 5) explica que competência é essa:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

A organicidade dos conhecimentos fica mais evidente ainda quando o Art. 36 da LDB estabelece, em seu parágrafo 1º, as competências que o aluno, ao final do Ensino Médio, deve demonstrar:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 35).

O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei 9394/96:

- I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 34).

Entender o jovem estudante do Ensino Médio é no mínimo necessário percebê-lo como pessoa, que como qualquer outro ser humano possui valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares, são seres ansiosos e temerosos das incertezas do futuro, estão em busca de espaço e reconhecimento da sociedade. É necessário, não ter preconceitos depreciativos reduzidos a um recorte etário - como tempo de liberdade, de experimentação e irresponsabilidade - é um importante passo a ser tomado, principalmente, pelos gestores e professores que passam um longo período com eles, e muitas vezes, podem ser os únicos a ter “oportunidade” de orientá-los e “entendê-los”.

A educação realizada na maioria das escolas públicas brasileiras tem tornado o ensino insuficiente. Para Paro (2000) o aumento no número de evasões e reprovações escolares, a escassez de professores, a indisciplina e a agressividade do aluno, o aligeiramento do ensino, entre outros, compõem o cenário precário em que se encontra o ensino público Fundamental e Médio. Assim, as representações sociais dos estudantes sobre o ensino público seguem o discurso da decadência da escola pública, datada há mais de quatro décadas.

Dentro deste perfil encontramos como aluno do Ensino Médio, geralmente, a partir dos 15 anos, fase caracterizada pela adolescência. E, ao tentar conceituar adolescência, devemos voltar o olhar para um processo contraditório, que não tem um sentido único, não é homogêneo, muito menos linear e, tão pouco provido de um único significado.

De um lado, encontra-se a definição biomédica que naturaliza e universaliza o processo da adolescência, para os biomédicos, a adolescência é considerada uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, tendo como base as transformações púberes, de caráter biológico, que, por sua vez, desencadeariam mudanças psicológicas e sociais, até atingir a maturidade. Esta etapa do desenvolvimento humano corresponde, para a maioria daqueles que integram essa tendência, à

segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos, sendo considerados adolescentes todos aqueles que se situarem no referido grupo etário (PERES e ROSENBERG, 1998).

Na dimensão social da adolescência, segundo Ayres (1990), a abrangência dos aspectos sociais que caracterizam a transição adolescente, que se incorpora no modelo biomédico, sofre um processo de naturalização, correspondente a um *status* próprio de todo um segmento etário da sociedade, de uma cultura adolescente, objetivada por meio de uma psico-sociologia do adolescente. Em outras palavras, os jovens enfrentariam determinadas situações, pelo fato de serem jovens, que explicariam, ao menos em parte, seu comportamento.

As ciências sociais, por sua vez, consideram a adolescência e juventude como categoria sociocultural, de origem histórica, destituída do sentido de universalidade atribuída pelos biomédicos. Cavalcanti, 1988, afirma que a puberdade é um conceito biológico, enquanto adolescência é um conceito sociológico.

Logo, ao conceituar Adolescência, enquanto fases do desenvolvimento humano, olhando apenas uma de suas facetas têm-se um conceito equivocado e reducionista, haja vista que o ser humano, segundo Vygotsky, só existe no social, nasce e se desenvolve a partir das nas relações sociais, em um dado contexto sócio-histórico-cultural.

Sendo justamente aí que a escola erra, pois, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados iguais (são alunos), os quais procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Dessa forma, instituição escolar e seus atores levam o lema que “todos são iguais”, logo atendem a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. Essa homogeneização das pessoas é também transferida às instituições de ensino, a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade.

Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem numa homogeneidade de ritmos, não valorizando e reconhecendo que cada aluno é, ao chegar à escola, fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, há que se levar em conta a dimensão da “experiência vivida”. Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos.

Nessa perspectiva, segundo Dayrell (1992) nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo

contínuo de passagem da natureza para cultura, ou seja, cada pessoa, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano.

Ao mesmo tempo, porém, existe um outro nível, o das suas interações na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias. É o nível do grupo social, em que os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É o tempo e o espaço em que os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva (ENGUITA, 1990).

Para Dayrell (1992) são as relações sociais que educam, isto é, formam, produzem pessoas em suas realidades singulares mais profundas. Logo, tanto a sociedade como a família podem ser o ponto de partida de ações direcionadas à melhoria dos resultados educacionais. A ideia, tão poderosa nas gerações anteriores, de que a frequência à escola se justifica pela melhoria que traz em termos de oportunidades de empregos e da possibilidade de crescimento pessoal, não são valorizados atualmente. Ou seja, valores importantes da sociedade atual vão na contramão da escola como instituição. Como consequência, muitos alunos, desenvolvem pouca motivação para adquirir os conhecimentos escolares. As famílias, influenciadas pela mesma cultura empenham-se menos que o necessário para o bom andamento do aprendizado, por exemplo, não criando uma rotina diária de estudos e leitura e de realização dos deveres de casa.

E mais, muitos jovens, principalmente de famílias carentes, vivenciam uma relação contraditória com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (SPOSITO, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes. Para esses, o trabalho não se situa no futuro, já fazendo parte de suas preocupações presentes. Um estudo realizado com jovens de várias regiões brasileiras constatou que 60% dos entrevistados frequentavam escolas e desses 75% já estavam inseridos e/ou buscando inserção no mundo do trabalho (SPOSITO, 2005). Ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Por conseguinte, muitos jovens deixam a escola por causa do trabalho, seja por falta de tempo ou por agora não mais “precisar” dela, que já não era tão atrativa e significativa a ele.

O descompasso entre a escola e os jovens não deve ser visto, segundo o parecer CNE/CEB Nº 5/2011 como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes, mas deve-se considerar as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com valores, modos de vida e práticas sociais que os tornam muito diferentes das gerações anteriores (DAYRELL, 2007). Entender tal processo de

transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola.

Zibas (2009), ao analisar as relações entre juventude e oferta educacional observa que a ampliação do acesso ao Ensino Médio, nos últimos 15 anos, não veio acompanhada de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação. É diante de um público extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional, sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a pressionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos.

No Brasil, têm-se grandes dificuldades de cunho social que impedem o funcionamento eficaz das instituições escolares, pois as condições econômicas favorecem à maioria uma completa exclusão social torna a escola algo externo a vida dos alunos. Mas é exatamente em uma sociedade desigual e no estágio de desenvolvimento social como a nossa que a existência de uma escola para todos é necessária.

No próximo capítulo ocupar-se-á com diagnóstico das condições didático-pedagógicas dos gestores, professores e alunos do Ensino Médio em escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Uberlândia/MG ocorridas em 2010.

Capítulo III

O PERFIL DAS ESCOLAS, GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA/MG

A seguir serão apresentados os resultados e a discussão do presente estudo, o qual foi dividido em quatro partes. A primeira se ocupa em descrever as características das escolas de Ensino Médio de Uberlândia/MG pesquisadas, com base nos seus Projetos políticos-pedagógicos (PPPs). A segunda, o perfil dos gestores dessas instituições. A terceira parte se dedica a mostrar um retrato dos professores que atuam na rede Estadual de ensino no município de Uberlândia, a fim de possibilitar efetivas melhorias no desenvolvimento profissional didático-pedagógico dos docentes da Educação Básica. E, por fim, a quarta busca conhecer os alunos dessa modalidade de ensino com base nos dados coletados.

Antes de prosseguir, rememoremos brevemente o cenário da pesquisa. A fim de conhecer melhor os obstáculos e as necessidades do Ensino Médio nas escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Uberlândia, foram escolhidas sete escolas (das 26) sendo três com notas superiores a média geral no ENEM de 2009 (GRUPO I), e quatro com notas inferiores à média do município (GRUPO II).

Observando as médias gerais dispostas na Tabela 1 (pág. 34), as diferenças de pontuação entre os grupos não parecem ser tão significativas, mas a realidade é que a distância que separa os primeiros colocados dos últimos é enorme. Enquanto a escola “A”, que encabeça o *ranking* das melhores instituições da rede regular de Ensino Médio Estadual em Uberlândia, ocupando o lugar 4753º no *ranking* nacional geral integrado por 36.611 instituições, a escola “4”, que ocupa o último lugar entre as escolas de Uberlândia, aparece no 16329º lugar. Isso significa que entre uma e outra instituição há no Brasil um total de 11.576 escolas de Ensino Médio com notas melhores. A população foi composta pelos alunos, professores e Gestores das sete escolas estaduais. Sendo que a amostra foi integrada pela totalidade de professores, gestores e alunos oficialmente matriculados, presentes no dia da aplicação dos questionários (APENDICE 1) e, que aceitaram esclarecidos e livremente em participar da pesquisa.

1 CONHECENDO OS ESTABELECIMENTO DE ENSINO PESQUISADOS

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação o Projeto político-pedagógico (PPP) fundamenta-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o PPP das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida. Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu PPP, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

O PPP, na sua concepção e implementação, precisa considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. A instituição de ensino, por conseguinte, necessita atualizar, periodicamente, seu projeto político-pedagógico e dar-lhe publicidade à comunidade escolar e às famílias.

As descrições, a seguir, foram realizadas com base nos PPPs de cada escola, iniciando pelas melhores médias no ENEM do ano de 2009. Pela análise dos PPPs, pode-se observar que nenhuma delas seguiu as orientações da SEE/MG e, na maior parte deles está presente a falta de zelo e dedicação em sua elaboração. Observou-se, nas sete instituições estudadas que a construção destes documentos, apenas para cumprir com as exigências burocráticas e, não pelo significado transformador que este representa.

Na maioria dos documentos analisados, encontrou-se, em seu preenchimento, informações superficiais e desconexas, faltam dados estruturais do estabelecimento, descrição de sua elaboração, metas e responsabilidades, tempo de execução das mesmas, além de inúmeros erros gramaticais e de concordância, e o mais dramático, as controvérsias existentes ao longo de alguns documentos.

Os PPPs das escolas objeto do estudo ficam guardados, longe do acesso da comunidade escolar e, em duas escolas, encontrou-se resistência por parte da direção em disponibilizar o documento para análise. A sua disponibilização só aconteceu depois de muitos esclarecimentos, concordaram em deixar manusear o documento, mas a cópia do mesmo não foi permitida.

A fim de melhor elucidar a zona de abrangência e a clientela atendida pelos estabelecimentos estudados, confeccionou-se a Tabela 5. Por ela, percebe-se claramente que todas as escolas estão presentes em bairros populosos e as três escolas pertencentes ao grupo I estão localizadas em bairros centrais, com população de melhor poder aquisitivo, salvo exceção da Escola

Estadual “3”, que está no grupo II, e apresenta características socioeconômicas semelhantes às do grupo I.

TABELA 5: Localização das sete escolas estaduais, pesquisadas, de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| | Escolas Estaduais (E.E.) | Bairro | Zona / Região | População do bairro | Distância do Centro Km |
|----------|---------------------------------|---------------|----------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Grupo I | Escola Estadual “A” | Lídice | Central | 8.000 | um |
| | Escola Estadual “B” | Centro | Central | 8.000 | zero |
| | Escola Estadual “C” | Santa Mônica | Leste | 38.215 | cinco |
| Grupo II | Escola Estadual “1” | Planalto | Oeste | 17.998 | onze |
| | Escola Estadual “2” | Canaã | Oeste | 11.340 | quatorze |
| | Escola Estadual “3” | Tabajaras | Central | 8.000 | três |
| | Escola Estadual “4” | Taiamam | Oeste | 10.901 | oito |

Fonte: Tabela elaborada para o presente estudo com dados básicos obtidos no Google Mapas e Wikipédia.

1.1 Escola Estadual “A”

A escola está localizada no bairro Lídice, região central de Uberlândia. Iniciou suas atividades em agosto de 1975, o prédio foi construído pela parceria da prefeitura municipal, que doou o terreno, com a família do senhor Escola Estadual “A” que custeou grande parte da obra. Ela possui uma área total de 8.000m², sendo 2.650m² de área construída em dois pavimentos. Funciona atualmente nos três turnos e oferece ensino fundamental e médio.

Tem como filosofia de trabalho a ampla participação democrática de alunos, pais, professores e comunidade. Nesta perspectiva, dizem que a atuação do colegiado é forte e decisiva, como também a Associação de Pais e Mestres, que é de grande importância para a instituição. Os alunos possuem grande participação nas decisões, com os representantes de classe e pelo Grêmio estudantil.

Relatam possuírem intensas atividades sócio-educativas, tais como, banda (“fanfara”) escolar; olimpíadas esportivas; participação em feiras científicas e culturais, eventos diversificados e intercâmbio com outras escolas.

No PPP da escola aponta os seguintes problemas a serem enfrentados:

- ✓ A gestão nem sempre se estrutura numa perspectiva democrática, participativa, transparente e autônoma;
- ✓ A integração escolar da comunidade é esporádica, assistemática e descontínua;
- ✓ Falta de apoio das famílias e comunidade externa;

- ✓ Falhas na comunicação interna;
- ✓ Falta de tempo para organização de atividades;
- ✓ As relações interpessoais são individualistas e competitivas;
- ✓ Pouca exploração do espaço interno escolar;
- ✓ Processo ensino-aprendizagem não atende as necessidades pedagógicas nem sociais;
- ✓ Enfoque no conhecimento linear e na transposição do mesmo;
- ✓ Professor cumpridor de programas e autoritário;
- ✓ Currículo pesado e fragmentado e descontextualizado, grade curricular insatisfatória;
- ✓ Tempo escolar fragmentado e rígido;
- ✓ Não são valorizadas as necessidades dos alunos;
- ✓ Reprodução sem reflexão, sem interdisciplinaridade;
- ✓ Má distribuição da carga horária das disciplinas;
- ✓ Avaliação da aprendizagem é punitiva, classificatória e excludente;
- ✓ Planejamento desarticulado da realidade, feito individualmente ou por pequenos grupos desarticulados, orientação do conteúdo é feita na maioria pela sequência do livro didático;
- ✓ Atendimento massificado dos alunos, e falta de compreensão do professor em relação às dificuldades individualizadas de seus alunos;
- ✓ Recursos didáticos inadequados e insuficientes;

Para sanar ou minimizar os problemas apresentados a escola propôs planos de ação com a participação de toda a comunidade escolar. E estes seriam avaliados pelos coordenadores de cada projetos e apresentação de relatórios.

1.2 Escola Estadual “B”

Está localizada na região central da cidade. Fundada em 03/01/1929, pelo Decreto 8.958. Seu prédio foi tombado como patrimônio histórico municipal em 13/06/2005 quando foi assinado o decreto nº 9.904, que aprovou o primeiro tombamento de uma escola uberlandense. A Instituição Escolar tem uma construção de 5.000 m², funciona em três turnos: no turno da manhã, o Ensino Médio; no turno da tarde, o Ensino Fundamental e Médio; no noturno, o Ensino Médio Regular, e E.J.A.

A escola possui 82 docentes dos quais 54 possuem curso de graduação, 26 com especialização *latu sensu* e dois com mestrado. Sendo 56 concursados e efetivos e 26 designados

(com contratado de trabalho, “substitutos”). A equipe pedagógica é formada por três especialistas, dois orientadores educacionais e um supervisor pedagógico. Mais 26 servidores cuidam e mantêm a escola em funcionamento, nas funções de auxiliar de educação e ajudantes de serviços gerais, dos quais 14 são efetivos e 12 designados, exercendo as seguintes funções: um Secretário Geral; três auxiliares de secretaria; um responsável pelo Departamento Pessoal e um auxiliar; três encarregados pela biblioteca; um responsável pela caixa escolar; dois encarregados do almoxarifado; três porteiros; três cozinheiras e oito responsáveis pelos serviços gerais.

A escola conta com um diretor e dois vice-diretores, escolhidos pelo processo seletivo, de acordo com a resolução nº 452 de outubro de 2003. Possui área construída de 935m², divididos em três pisos com 22 salas de aula; três salas para laboratório; uma biblioteca; dois banheiros para alunos (feminino e masculino) e quatro bebedouros no térreo; pátio coberto de 209m²; pátio descoberto de 2.500m²; e mais 20 salas que alocam a parte administrativa e de manutenção da escola.

A rede física da escola se encontra em condições precárias, sendo que a última reforma estrutural foi realizada em 1973, logo, necessitando de uma reforma geral, além de adaptações para acessibilidade e aquisições de novos equipamentos e mobiliários.

A escola oferece ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio com 1.606 alunos distribuídos em três turnos escolares. A procura por vagas excede a oferta. Seus alunos, na maioria, pertencem às classes populares e média.

No PPP da escola (p.12) aponta os seguintes problemas a serem enfrentados:

- ✓ Parte física: reforma e adaptação do prédio e do mobiliário, aquisição de material pedagógico e equipamentos para sala de vídeo e de informática;
- ✓ Excesso de trabalho no qual os professores são submetidos, gerando desgastes e falta de tempo para atendimento individualizado aos pais e alunos;
- ✓ Falta de autonomia da escola para impor regras aos alunos e à família;
- ✓ Alunos com grande defasagem matriculados em séries incompatíveis com seu nível de conhecimento, devido ao cumprimento de legislação, que para sanar o problema da evasão e repetência impõe medidas de aprovação, permitindo que aos alunos o prosseguimento dos estudos sem aquisição de conhecimento e habilidades para tal;
- ✓ Falta de motivação e desinteresse por parte de todos os atores escolares;
- ✓ Crise econômica e familiar;
- ✓ Mudanças bruscas e radicais na política educacional que transforma a escola em um “laboratório” para experiências inócuas e impostas;
- ✓ Superlotação das salas de aula;
- ✓ Alunos cansados e desmotivados;
- ✓ Drogas e violência dentro da escola;
- ✓ Falta de compromisso de professores e alunos com a assiduidade;
- ✓ Relação professor e aluno desgastada e muitas vezes sem respeito, compreensão e atenção.

E, aponta os seguintes diferenciais:

- ✓ É uma escola tradicional de onde saíram pessoas com destaque na vida política, econômica, cultural;
- ✓ Possui uma ótima localização geográfica, facilitando o acesso da comunidade;
- ✓ Grande espaço físico;
- ✓ Profissionais qualificados;
- ✓ Boa aprovação dos alunos nos vestibulares e concursos.
- ✓ Mesmo com adversidades busca disponibilizar aos alunos conteúdo atualizado, interdisciplinar e relacionando-o à vida do aluno.

A organização administrativa da escola é baseada na gestão democrática e respaldada pela resolução nº 434 de 28 de setembro de 2003 da SEE/MG, em que o colegiado é o órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitando as normas legais pertinentes.

Os currículos e programas são baseados na LDB, e os procedimentos didáticos e pedagógicos são de responsabilidade de cada docente que pode fazê-lo sozinho e/ou de forma coletiva. A avaliação é quali-quantitativa, onde 100 pontos são distribuídos em quatro semestres letivos.

A escola não oferece condições físicas e humanas para atender aos alunos com necessidades especiais. Os alunos cegos, surdos, distúrbio de comportamento e cognitivos não assistidos de forma adequada, carecendo a formação dos professores e adaptações físicas na escola.

1.3 Escola Estadual “C”

A Escola Estadual “C” iniciou suas atividades como anexo da escola Estadual Rotary sendo emancipada em dezembro de 1972. Situada no bairro Santa Mônica, possui 18 salas funcionando os três turnos, oferecendo o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o objetivo geral de propiciar aos alunos a construção de conhecimentos num processo ensino-aprendizagem dinâmico e efetivo, permitindo-lhes desenvolver as competências e habilidades previstas pelos PCNs. A escola prima pela relação aluno-professor, e foi a única a elogiar os discentes e relatar o empenho conjunto de todos os atores em almejar o ingresso no ensino superior.

Possui colegiado com membros eleitos pela comunidade escolar, e tem como competência, dentre outras, aprovar a proposta pedagógica, o plano de desenvolvimento e regimento escolar.

Quanto a organização Pedagógica os currículos e programas são desenvolvidos conforme os PCNs e para o Ensino Médio com base, também, no Programa de Avaliação Seriada (Programa de Ingresso seriado da Universidade Federal de Uberlândia – PAIES-UFU). Segundo o PPP da

escola o professor deve assumir uma atitude crítica diante de seu trabalho que associe teoria e prática na definição de critérios para a escolha das estratégias de ensino mais adequadas, sem perder de vista que ele é o elemento mediador do conhecimento.

Com o objetivo de construir uma escola crítica, criativa e de qualidade utilizam-se de estratégias como: trabalho em grupo, pesquisa, projetos, debates, relatórios, seminários e aulas expositivas. Sendo, as deficiências detectadas durante o processo ensino-aprendizagem são trabalhadas paralelamente.

A escola promove eventos socioculturais e esportivos abertos à comunidade a fim de aproximar a família da escola.

1.4 Escola Estadual “1”

A escola foi fundada em junho de 1984, está no bairro Planalto, zona oeste. Oferece ensino Fundamental e Médio. Atende a alunos de baixa renda do bairro (55%) e circunvizinhos. Possui 2.850 alunos distribuídos em 64 turmas, a maioria de Ensino Médio (47 delas).

A escola possui um ótimo espaço físico, o qual foi ampliado e adaptado para melhor atender aos seus alunos. Possui 19 salas de aula bem iluminadas e ventiladas, quatro laboratórios, videoteca, biblioteca, quadra de esportes, três banheiros (masculino e feminino), e várias salas que abrigam a parte administrativa e de manutenção da escola. Segundo o PPP todos esses espaços são arejados, bem instalados e equipados. A escola possui rampas de acesso, porém não conta com profissionais qualificados para atender aos alunos público da educação especial.

O planejamento segue as orientações da SEE/MG e adequados à necessidade discente. Os alunos possuem aulas práticas de Física, Química, Biologia e Ciências. Os docentes procuram utilizar de vários recursos didáticos para alcançar os objetivos propostos.

O processo de avaliação dos alunos é qualitativo e quantitativo, sendo traduzidas na somatória de 100 pontos ao final do ano.

A escola é aberta à comunidade, com princípios da gestão democrática, mantém parceria com os amigos da escola e é aberta aos finais de semana para realização de projetos e atividades desportivas.

1.5 Escola Estadual “2”

Foi fundada em 1965, como anexo do Colégio Estadual de Uberlândia pelo decreto nº 8658 de 04/09/1965. Em 1966 foi transferido para o bairro Copacabana, com sede própria, situada à Rua Ipanema, 396, permanecendo neste endereço até dia 22/07/2007. No dia 23 do referido mês, mudou-se para uma nova sede no bairro Canaã, a fim de atender a uma nova demanda de alunos. Atualmente atende a 1.680 alunos do ensino Fundamental, Médio e EJA, distribuídos em três turnos.

A escola conta com estrutura física bem conservada e com boa acessibilidade, possui 18 salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências e biologia, banheiros individualizados por sexo, e uma quadra coberta.

Em seu PPP (p. 3-4), descreve com principais objetivos: pratica pedagógica baseada no desenvolvimento de projetos; gestão democrática e participativa; contextualização do conteúdo e currículo tornando o ensino significativo, atraente e sequencial; reorganização do tempo e espaço priorizando as necessidades dos alunos; articulação e diversificação da programação sociocultural para envolver toda a comunidade escolar; priorização do trabalho coletivo.

Como objetivos específicos do Ensino Médio, apresenta as seguintes:

aprender a aprender, sem perder de vista os saberes adquiridos como referência para a construção de novos saberes; assumir a sensibilidade, a criatividade, a igualdade e a autonomia como normas intelectuais de convivência ética, moral, social, cultural, política e econômica; conhecer a pluralidade e diversidade sociocultural como elementos importantes no processo de intercâmbio de significados; construir a identidade sociocultural e o sentimento de pertença local e nacional incorporando a responsabilidade e solidariedade como elementos ativos da cidadania; contribuir para a defesa intransigente dos valores democráticos repudiando todas as formas de discriminação e preconceito; construir em atendimento ao princípio da autonomia um projeto de vida hierarquizando os valores e tomando decisões relativas a vida pessoal e coletiva; aplicar os diversos conhecimentos de maneira produtiva, evidenciando a defesa dos valores éticos, morais, ambientais e coletivos (PPP, p. 7)

A avaliação, segundo o PPP, é qualitativa, diagnóstica e processual de forma interdisciplinar e coletiva com integralização entre os temas de forma a enriquecer as aulas com recursos didáticos adequados e atualizados.

1.6 Escola Estadual “3”

Sediada no bairro Tabajaras, região central de Uberlândia. Oferece ensino fundamental, médio e profissionalizante (curso normal – professor de Educação Infantil, integrado ou pós-médio). Recebe alunos de diversos bairros da cidade, haja vista sua fácil localização, logo os alunos são bem heterogêneos tanto de origens econômicas quanto culturais.

Foi fundada no ano de 1947. Sua área de 27.500m² foi doada pela prefeitura municipal, dessa possui uma imensa área construída de 15.000m². São 28 salas de aula, laboratórios, oficinas, duas salas de professores, sala de reuniões, biblioteca, três quadras poliesportivas, cantina com refeitório, dois galpões cobertos, anfiteatro, sala de vídeo, três conjuntos de banheiros (feminino e masculino) para os alunos e adaptados à acessibilidade, além de várias salas que alocam a parte administrativa e de manutenção da escola. Ressalta-se que a escola possui acessibilidade, com rampas, em todas suas dependências.

A escola diz se fundamentar sua prática pedagógica no materialismo histórico dialético e busca por meio de conhecimentos historicamente construídos, a formação de um ser humano com autonomia para perceber racionalmente o mundo por meio de abstrações e crítica, tornando-o capaz de rever valores herdados e estabelecer propostas de mudanças.

Diz pautar-se no respeito às individualidades, por isso buscará trabalhar com o princípio da autonomia e da responsabilidade, oferecendo condições para que seus alunos possam se desenvolver plenamente.

Segue as orientações pedagógicas e curriculares contidas na LDB/96 e no CBC. Sua avaliação é processual e classificatória, remetendo, segundo o PPP da escola a um grande problema índice de 20% de reprovação no Ensino Médio.

1.7 Escola Estadual “4”

Situada no bairro Taiaman, zona oeste. Foi fundada em 08 de janeiro de 1962 para atender aos filhos dos funcionários de um frigorífico, e recebia o nome de Escola Caiapó. Em agosto de 1984 foi transferida a responsabilidade mantenedora da instituição ao Estado de Minas Gerais e passou a ser denominada de E. E. Jerônimo Arantes. A escola atende mais alunos de classe baixa oriundos do bairro e circunvizinhos, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Quanto às condições físicas a escola necessita de reforma e ampliação, pois deste o repasse para o Estado, ela nunca recebeu uma reforma geral. No ano passado (2011) a escola recebeu cobertura de sua quadra de esportes. Os espaços abertos são grandes e arborizados e bem aproveitados pelos alunos.

O colegiado escolar tem caráter consultivo e deliberativo. As turmas são organizadas por faixa etária com currículo e programas interdisciplinares e uma metodologia voltada para a aquisição de conhecimentos críticos e participativos dentro de um contexto social. Os professores realizam trabalhos individuais e, em equipe com o objetivo de trocarem experiências.

O processo de avaliação dos alunos é qualitativo e quantitativo, sendo traduzidas na somatória de 100 pontos ao final do ano.

A escola não possui acessibilidade e os alunos “especiais” são atendidos no extra-turno pela orientadora educacional.

O PPP não apresenta claras propostas e metas orientadoras para melhorias e adequações da instituição.

1.8 O que os alunos pensam sobre sua escola

A própria Constituição brasileira estabelece que a educação é dever do Estado e da família, ou seja, que a educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais além da escola. A escola deve possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas consideradas necessárias pela sociedade, prepará-los para a vida em aspectos relacionados a trabalho, convivência social e ainda a desenvolvimentos de habilidades pessoais.

Contudo, para que haja uma educação de qualidade, não basta apenas o trabalho docente, é necessário, também, que hajam:

... condições adequadas de infraestrutura escolar. É preciso assegurar aos alunos instalações adequadas e preparadas para a prática pedagógica, desde a sala de aula até a quadra de esportes. A questão da rede física é sempre um problema não equacionado inteiramente, na medida em que a incorporação de novos alunos exige a expansão da infraestrutura, bem como a qualidade depende da manutenção permanente dos prédios escolares, da construção de novas salas de aula e de benfeitorias necessárias ao dia-a-dia de alunos e professores. (BRASIL, 2002a, p.12)

Batista e Odelius (1999) definem a infraestrutura como um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições de trabalho, que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino e aprendizagem. Não se pode esquecer que arquitetura escolar interfere na forma da circulação e relacionamento das pessoas, na definição específica das funções para cada local.

Na proposta de integração curricular, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a escola precisa ter espaços e instalações adequados a fim de que os professores possam diversificar suas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) estabelece que a escola tenha: bibliotecas; laboratórios de ciências; laboratórios de linguagens; salas-ambientes equipadas com os mais variados recursos de aprendizagem (acervo bibliográfico, mapas, TV e vídeo, acesso à Internet, etc.); *kits* tecnológicos para recepção das transmissões da TV-Escola (*kits*, manutenção dos equipamentos, fitas para gravação e montagem dos acervos); laboratórios de informática e computadores disponíveis em setores diversos para uso pedagógico (biblioteca, sala dos professores, laboratórios etc.) e para uso administrativo; auditórios; quadras ou ginásios esportivos; mobiliário e adaptações para permitir o acesso a portadores de necessidades especiais; contratos de assistência técnica e manutenção dos equipamentos de informática, vídeo e outros.

Observando a Tabela 6, referente às condições físicas e pedagógicas que as sete escolas pesquisadas oferecem para o estudo, constata-se que a maior insatisfação dos alunos, é referente à infraestrutura, disponibilidade de materiais didáticos, laboratórios e computadores.

Sobre o acesso aos computadores das escolas, apenas 13,77% disseram ser satisfatório. 16,37% estão satisfeitos com os recursos audiovisuais e multimídia disponíveis nas escolas para os professores utilizarem em suas aulas, esse item apresentou alta porcentagem de aceitação e satisfação (juntas 60,21%), devido à pequena insatisfação de duas escolas, Escola Estadual “3” (17,82%) e da Escola Estadual “C” (24,38%). Nessas duas escolas foi observada *in loco* a presença de equipamentos e laboratórios de informática em bons estados de conservação sendo utilizados pelos alunos. A Escola Estadual “3”, ainda, possui anfiteatro e laboratório de informática e de manutenção de computadores, o que é raro perante a realidade das outras instituições.

TABELA 6: Avaliação dos alunos sobre as condições físicas e pedagógicas oferecidas para o estudo nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG.

| Condições físicas e pedagógicas | % de Satisfatório Nota 9 a 10 | % de Aceitável Nota 7 a 8 | % de Insatisfatório Nota 0 a 6 | % que Não sabe e/ou não respondeu |
|---|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|
| Acesso fácil e rápido aos computadores | 13,77 | 29,5 | 47,89 | 8,84 |
| Recursos audiovisuais e multimídia para a aula | 16,37 | 45,7 | 33,78 | 4,15 |
| Assiduidade dos professores | 31,3 | 56,48 | 8,91 | 3,32 |
| Pontualidade dos professores | 36,35 | 53,04 | 9,68 | 0,93 |
| Relacionamento entre professores e alunos | 35,71 | 51,5 | 11,97 | 0,83 |
| Quantidade de livros na Biblioteca | 43,70 | 39,33 | 12,07 | 4,89 |
| Qualidade do serviço da Biblioteca | 37,24 | 41,6 | 17,74 | 3,42 |
| Variedade de livros na Biblioteca | 30,98 | 46,05 | 17,57 | 5,41 |
| Ambiente escolar propício para a aprendizagem | 33,85 | 50,52 | 13,85 | 1,77 |
| Acessibilidade | 17,1 | 27,98 | 47,25 | 7,67 |
| Recursos didáticos para atendimento especial | 7,02 | 23,77 | 47,85 | 21,36 |
| Qualidade da sala de aula para atenuar ruídos e barulhos que atrapalham a audição | 10,0 | 32,19 | 53,85 | 3,96 |
| Iluminação da sala de aula | 40,15 | 46,3 | 12,83 | 0,73 |
| Ventilação da sala de aula | 22,74 | 33,02 | 43,51 | 0,73 |
| Mobiliário da sala de aula | 18,38 | 42,16 | 37,28 | 2,18 |
| Limpeza da sala de aula | 34,09 | 41,94 | 23,04 | 0,93 |
| Tamanho da sala em relação ao número de alunos | 29,83 | 37,53 | 31,5 | 1,14 |
| Disponibilidade de laboratórios | 19,98 | 40,59 | 35,04 | 4,39 |
| Qualidade do serviço dos laboratórios | 15,97 | 43,42 | 34,13 | 6,47 |
| Planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola | 25,76 | 52,35 | 16,68 | 5,21 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Observou-se ao analisar o item denominado *Acesso fácil e rápido a computadores nas escolas*, pois esse item analisado individualmente para cada escola, não mostrou diferença significativa entre elas, ou seja, em todas há insatisfação quanto a esse item, sendo maior que os outros (média de 47,9%). Constata-se que as escolas possuem laboratórios de informática, mas os alunos não possuem fácil acesso a eles, e diante da realidade brasileira muitos deles só poderiam ter acesso a um computador na escola.

Um bem como o computador, ressalta Abramovay e Castro (2003), tem múltiplos significados para a formação educacional, comunicação e preparação para enfrentamento de desafios no mercado de trabalho e em outros ambientes, nestes tempos de globalização em que a revolução tecnológica e do conhecimento se entrelaçam. Abramovay e Castro (2003) sinaliza em seu estudo a exclusão digital dos alunos de escolas públicas, que na grande maioria, não têm acesso a computadores em suas residências, e tampouco nas escolas onde estudam.

Quanto à acessibilidade para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida teve um índice de satisfação de 17,1%. A maior insatisfação, quanto a esse item, foi encontrado na Escola Estadual “B” (82,01%) que possui inúmeras escadas e nenhuma rampa. Bem como o menor índice de insatisfação na Escola Estadual “3”, a qual possui boa acessibilidade em observações *in loco*.

Mas o principal problema, apontado pelos alunos, das sete escolas, foi os ruídos que atrapalham a audição durante as aulas (53,85%), seguidos da ventilação e o mobiliário das salas de aula que atrapalham a concentração e o aprendizado, vejam: apenas 10% estão satisfeitos com a qualidade da sala de aula para atenuar ruídos e barulhos; 18,38% estão satisfeitos com o mobiliário da sala de aula; e, 22,74% estão satisfeitos com a ventilação da sala de aula.

Como observado, a presença de ruídos e barulho durante as aulas, foi presente em todas as sete escolas pesquisadas e os maiores índices de insatisfação foram encontrados na Escola Estadual “A” (76,42%) e Escola Estadual “1” (68,7%), pois essas escolas estão situadas em regiões de tráfego intenso, além das mesmas possuírem quadras esportivas próximas às salas de aula, ainda, as aulas de Educação Física acontecerem concomitantes com as outras disciplinas ministradas nas salas de aula, logo, o barulho advindo da rua e da quadra de esportes atrapalha a concentração e atenção dos estudantes.

Quanto à ventilação, a maior insatisfação foi encontrada na Escola Estadual “4” (77,7%), seguida pela Escola Estadual “1” (70,2%). Já na Escola Estadual “3” a insatisfação quanto à ventilação foi de apenas 12,87%. A Escola Estadual “4” tem outro grande problema que acaba afetando não só a escola, mas toda a comunidade do bairro, pois ela situa-se perto do complexo Industrial do Município, logo há muita poluição atmosférica, com presença constante de odores desagradáveis, tal fato corrobora para piorar a situação da ventilação, haja vista os alunos fecharem as janelas para diminuir a entrada dos odores, além do fato das salas de aulas serem pequenas, com pouca circulação de ar e não terem ventiladores soma-se a isso o fato terem um grande número de alunos. Diferentemente da Escola Estadual “3” que possui ventiladores e salas amplas e altas.

A escola que apresentou o maior índice de insatisfação dos alunos pelo mobiliário escolar foi a Escola Estadual “B” (54,1%), e os menores índices foram encontrados na Escola Estadual “2” e “3” (13,9%, igual nas duas escolas).

Na pesquisa de Abramovay e Castro (2003), os professores frisaram que a quantidade de alunos por sala de aula é um problema, pois limita as atividades, dinâmicas e exercícios alternativos, que escapem dos métodos tradicionais de ensino e que favoreçam a interação entre os estudantes, podem ficar inviabilizados. No presente estudo o tamanho da sala em relação ao número de alunos foi apresentado como insatisfatório na Escola Estadual “A” (68,8%), já a Escola Estadual

“3”, foi o que apresentou o maior índice de satisfação e aceitabilidade nesse item (90,2%), pois a mesma possui salas amplas.

Já as salas de aula da Escola Estadual “A” são muito pequenas, e há um excesso de alunos em relação ao tamanho das salas, logo, os alunos sentam-se muito próximos uns dos outros, propiciando conversas paralelas mais frequentes, que em conjunto com outros ruídos (da quadra e do trânsito já discutido anteriormente) diminuem o aprendizado. Além, dos professores terem dificuldades de mobilização em seu interior e o pior não conseguirem fazer uma atividade que envolva um modelo de organização da sala de forma diferente, pois não é possível modificar a estrutura da sala.

Diferentemente, a maioria dos alunos estava satisfeita com a biblioteca, mais de 40% estavam satisfeitos com a quantidade e variedade de livros existentes e também com o atendimento das bibliotecárias. Fato interessante, que 84,37% consideram a escola como possuidora de um ambiente propício para a aprendizagem, tal fato pode ser devido aos recursos humanos presentes nas escolas. A Escola Estadual “3” foi a que apresentou, segundo os alunos, o melhor ambiente escolar para a aprendizagem, apenas 4,5% dos alunos disse que essa escola não possuía ambiente propício a ela. Os maiores índices de insatisfação foram encontrados nas Escolas Estaduais Escola Estadual “1” (21,93%) e Escola Estadual “4” (21%).

A E. E. “3”, segundo os alunos, possuem um ambiente propício à aprendizagem, mas possuem baixo rendimento nas notas do ENEM, e na Tabela 7 observa-se que em 2010, obteve a menor nota dentre as sete escolas estudadas e, embora todas as escolas tenham melhorado suas médias de 2009 para 2010, dentre as quatro com menores notas foi a que obteve menor porcentagem de melhora de um ano para o outro no ENEM. Logo, os olhares voltam-se a essa Escola, pois como visto, ela é uma escola central, possui salas amplas e ventiladas, recursos didáticos e multimídia, ambiente sem ruídos e propício à aprendizagem, e não obtém um bom desempenho no ENEM.

TABELA 7: Relação das escolas das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG, utilizadas no estudo, com suas respectivas médias gerais obtidas no ENEM (2009 e 2010) e a melhora do desempenho nas notas de 2009 a 2010.

| | Escolas Estaduais | Média total no ENEM 2009* | Média total no ENEM 2010* | Melhora na média (em%) |
|----------|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| Grupo I | Escola Estadual “A” | 568,36 | 586,69 | 3,2 |
| | Escola Estadual “B” | 560,67 | 574,66 | 2,5 |
| | Escola Estadual “C” | 552,95 | 557,31 | 0,8 |
| Grupo II | Escola Estadual “1” | 530,49 | 543,15 | 2,4 |
| | Escola Estadual “2” | 528,47 | 543,56 | 2,9 |
| | Escola Estadual “3” | 523,50 | 533,66 | 1,9 |
| | Escola Estadual “4” | 521,06 | 535,73 | 2,8 |

*Fonte: Tabela elaborada para o presente estudo com dados básicos obtidos do MEC/INEP.

No questionário aos alunos foram dispostas duas perguntas abertas a primeira “*Que tipo de mudanças a escola trouxe para você como estudante, com sua família, com os colegas, com a sociedade ou como pessoa em geral*” e a segunda “*Espaço aberto para expressar outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário*”.

Dos 1.040 alunos que responderam aos questionários 84 (8,1%) deles disse que a Escola não trouxe nenhuma mudança em suas vidas, estatisticamente o número seria baixo, mas estamos nos referindo a 84 vidas, que por algum motivo estão desmotivadas e desconectadas com a escola. Isso é preocupante, pois nesses 84 jovens a escola não conseguiu mostrar e nem cumprir o seu papel de preparar esses jovens para inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida, a esses 84 alunos a escola.

Segundo Abramovay e Castro (2003) não teve mudança qualitativa que lhe permita relacionar com os anseios desse novo tipo de ator, e essa falta de mudança traz consigo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração por parte dos jovens e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar. Aos demais (91,9%) a escola representa algum tipo de mudança, vale ressaltar que todas foram positivas, segundo eles. As mais expressivas foram separadas e nomeadas em dez categorias:

1ª - as que relacionaram a escola como detentora do conhecimento e ela era a possibilidade de um futuro melhor:

“a escola nos permite além de aprender sobre as matérias dadas nos ensina uma lição de vida e nos prepara para o futuro, e a escola nos permite ter condições de vida melhores” (Aluno, 16 anos, grupo I);

“Mais sabedoria e conhecimento do mundo através do conhecimento adquirido com as aulas” (Aluno, 15 anos, grupo I);

“Estudar é essência para se conquistar algo na vida” (Aluno, 16 anos, grupo II);

“Trouxe-me uma boa maneira e como devermos agir para estudar e ser alguém no futuro” (Aluno, 17 anos, grupo II);

“Incentiva-me a pesquisar mais, procurar saber e que estudar e a maneira de subir na vida” (Aluna, 17 anos, grupo II).

2ª - da escola como um local de convivência com a diversidade humana, de relações interpessoais e sociais:

“A escola me ajuda a relacionar com a sociedade, podendo entender, e aceitar as opiniões de todos, e me deu facilidade de expressar em público” (Aluna, 16 anos, grupo I);

“pensar no coletivo, se socializar” (Aluna, 18 anos, grupo I);

“Melhor integração social, o saber interagir com as pessoas, etc” (Aluna, 16 anos, grupo I);

“A escola me ajudou a desenvolver o modo de me relacionar com diferentes tipos de pessoas, a viver na diferença” (Aluna, 17 anos, grupo I);

“A questão de aceitar as diferenças existentes entre as pessoas que convivem comigo e a também a questão de que cada pessoa tem seu tempo e seus hábitos, crenças, valores, etc além das motivações” (Aluna, 15 anos, grupo I);

“Ensinou a trabalhar em grupo, mesmo que eu não queira” (Aluna, 15 anos, grupo II);

“Enquanto aluno, vejo que a escola é o principal ambiente de socialização, no qual o meu comportamento amanhã depende de como eu serei hoje, na escola” (Aluno, 14 anos, grupo II);

“A escola me trouxe mais conhecimento, mas facilidade em comunicação, relacionamento com todos a minha volta” (Aluna, 16 anos, grupo II);

“A escola trouxe pra mim conhecimento e educação para conviver com as pessoas no meu dia a dia sem haver constrangimentos e problemas com relacionamento social” (Aluna, 18 anos, grupo II).

3ª - Como transformadora da realidade e preparação para a vida em sociedade:

“Estou mais disposta a aprender, a colocar em pratica o ensino de todas as aulas, e uma pessoa mais social e opinativa” (Aluna, 15 anos, grupo I);

“Ofereceu-me um conhecimento sobre ares que dificilmente teria acesso fora dela, assim tenho mais domínio, para discutir estes assuntos, e viver melhor em sociedade” (Aluno, 17 anos, grupo I);

“A escola me proporciona conhecimento útil e de uma forma dinâmica me induz à resolução de problemas de forma pratica alem de me permitir relacionar com pessoas na mesma faixa etária que eu duma forma saudável e proveitosa” (Aluna, 15 anos, grupo II).

4ª - Como preparadora para a vida profissional:

“Está me ajudando a ser um bom profissional, uma boa pessoa no futuro” (Aluno, 17 anos, grupo I);

“Que eu preciso estudar para me tornar um grande profissional na minha área” (Aluno, 19 anos, grupo I).

5ª - Como formadora de autonomia na busca do conhecimento:

“Incentivar a pesquisa e o estudo independente das circunstâncias a qual se encontra” (Aluno, 17 anos, grupo I);

“A escola ampliou meus conhecimentos científicos me adequando a comportamentos mais cultos. Já ensinei várias coisas para minha mãe, minha prima, etc. e com meus colegas eu melhorei as formas de me comunicar e expressar meus pensamentos” (Aluno, 16 anos, grupo I).

6ª - Como potencializadora do amadurecimento pessoal e formação para a cidadania

“Amadurecimento e me tornei mais rígida em algumas coisas” (Aluna, 15 anos, grupo I);

“Acho que a mudança de temperamento e comportamento em geral. A escola nos torna um cidadão e ajuda nossos pais na tarefa de educar desde criança” (Aluno, 19 anos, grupo II);

“A escola me fez enxergar lados que antes nunca havia imaginado, como cultura, a partir do momento que entrei no Ensino Médio eu amadureci minha personalidade cresceu hoje me sinto mais forte pra expor minha opinião e tenho mais conhecimento para argumentar hoje sei que cresci como gente, acho que agora eu só penso no meu futuro e isso realmente faz diferença (Aluna, 17 anos, grupo II).

7ª - Como criadora de um pensamento crítico:

“A mudança de ter um pensamento melhor em relação ao mundo e uma crítica adequada em relação às coisas” (Aluno, 15 anos, grupo II);

“As mudanças que a escola trouxe em minha vida são muitas dentre elas: crescimento pessoal, maturidade, capacidade de avaliar situações-problemas, respeitar as diferenças, entre outros. Além disso, a escola me conscientizou principalmente da qualidade e da realidade do ensino público brasileiro. Portanto, a vida escolar ajudou diretamente em todas as minhas relações pessoais e com certeza no que refere à vida social” (Aluno, 17 anos, grupo II).

8ª - como desenvolvedora da comunicação, da linguagem e curiosidade:

“Tornei-me uma pessoa mais comunicativa, e saber expressar em publico” Aluna, 17 anos, grupo I);

“Pois é graças aos estudos que desenvolvi uma capacidade de argumentar e expor minhas ideias através da escrita ou fala” (Aluna, 16 anos, grupo I);

“Mudou meu comportamento e me fez ficar mais à vontade em publico” (Aluno, 15 anos, grupo II);

“A curiosidade de aprender” (Aluno, 16 anos, grupo II).

9ª - como esclarecedora dos direitos e deveres

“A escola tem grande influência na vida das pessoas e traz muitas mudanças como a capacidade de compreensão, o aprendizado de direitos e deveres da sociedade e a capacidade de aprender matérias importantes e assim estar pronta para entrar em uma faculdade, ter meu trabalho e dar continuidade a vida. Assim, concluímos que a escola influencia na personalidade, no respeito, na educação e em vários outros na minha vida” (Aluno, 17 anos, grupo I);

“Tenho mais respeito pelas regras da escola, pois aprendi respeitá-las. Em outras escolas eles não estavam se importando se os alunos seguiam ou não as regras” (Aluno, 18 anos, grupo I);

“Em protestar contra violações dos meus direitos e analisar situações relacionadas ao mundo” (Aluna, 16 anos, grupo II).

10ª - como transformadora e motivadora ao prosseguimento dos estudos

“Considera a escola uma parte muito importante em minha vida, pois me fez crescer como pessoa, me fez adquirir conhecimento, conhecer novas pessoas, aprender a defender pontos de vista opiniões, etc. Enfim a escola é muito importante para minha vida” (Aluno, 15 anos, grupo I);

“A fonte é inesgotável de conhecimento, eu busquei a todo o momento extrair a maior quantidade possível de ideias, mudou meu jeito de pensar, agir, falar, trabalhando o meu sentido cognitivo e interpretação. Para mim a escola me auxiliou muito na convivência” (Aluna, 17 anos, grupo I);

“A escola foi uma motivação para a continuidade e dedicação nos estudos. Foi também um lugar onde eu pude adquirir bastante conhecimento e amadurecimento” (Aluno, 17 anos, grupo I);

“A escola me trouxe muito conhecimento e acima de tudo a vontade de saber sempre mais, de aprender a ter caráter. E a possibilidade de crescer na vida pessoal e profissional” (Aluno, 17 anos, grupo I);

“A vontade de entrar na universidade federal” (Aluno, 17 anos, grupo II);

“Como estudante me ajudou a escolher minha profissão (escritora), ter noção do que irei me formar (que não fosse algo que eu não gosta-se) Letras” (Aluna, 15 anos, grupo II)

“Trouxe-me muito amigos e conhecimento para poder entrar em uma faculdade” (Aluna, 17 anos, grupo II).

Percebe-se pelas falas a presença de concepções do senso-comum a respeito dos fins da educação estão bem presentes em nossa sociedade e, para muitos, essa é a única finalidade da escola, melhorar as possibilidades de empregabilidade e esse vir a ser mais bem remunerado e menos penoso.

Observa-se, ainda, nas respostas dos alunos e, também, no cotidiano escolar, “que a escola é a garantia de ser alguém no futuro”, essa triste realidade demonstra claramente a distorção dos sentidos da formação humana da escola, e a forte presença do ideário capitalista. Os quais não deixam os alunos viverem e perceberem o presente, saberem sua importância individual e coletiva, das várias facetas e papéis sociais... Prendendo-os apenas na preparação para o trabalho, a fim de atender as crescentes demandas da força motriz do capitalismo e, vislumbrarem com um futuro distante e promissor onde poderão, se esforçarem, estudarem e trabalharem muito, terem uma melhor remuneração e poderem desfrutar de todos os benefícios que a sociedade capitalista oferece.

Esse discurso está entremeado em nossa sociedade e até mesmo na própria legislação educacional, na qual se percebe a demasia importância que oferecem, principalmente no ensino Médio, para a preparação para o trabalho em detrimento da formação humana.

Ressalta-se que não se desconhece a função do trabalho, mas defende-se seu princípio educativo e sua integralidade com a ciência e a cultura. Apenas teme-se que as classes menos favorecidas não tenham o acesso devido, ao conhecimento produzido social e historicamente, e continuem presos à ideologia profissionalizante da escola.

O Estado justifica a formação para o trabalho tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, haja vista ser uma alternativa de formação e de profissão àqueles que não irão ingressar no ensino superior, corroborando na persistência e sobrevivência da dualidade histórica do ensino médio, pois às elites não importam esse tipo de formação, pois a terão no ensino superior.

Por outro lado percebe-se com positividade as demais falas, e que os alunos realmente estão mais críticos e observadores da realidade à sua volta. Que já estão mais conscientes da importância das relações interpessoais da valorização das diferenças e da diversidade cultural. Destacando, que a escola o preparou para a autonomia e para o prosseguimento dos estudos.

A segunda pergunta aberta *“Espaço aberto para expressar outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário”* foi respondida por 136 alunos (13,1%) sendo considerada uma boa participação dos alunos, haja vista ser uma pergunta aberta e ‘optativa’ corroborando com as respostas da 1ª questão na qual os alunos disseram que a escola estimulou o pensamento crítico e o desenvolvimento da expressão de suas ideias. Um aluno até agradeceu pelo espaço aberto para que ele pudesse ser ‘ouvido’: “esta pesquisa é a base para que possamos nos expressar e abertamente, expor a nossa opinião” (aluno Grupo I, 16 anos). Duas alunas usaram o espaço para elogiar sua escola, “adoro minha escola; alguns professores e o ensino oferecido”.

Mas, a maioria utilizou o espaço para reclamar da infraestrutura, gestão e professores, sendo que 32 alunos reclamaram de seus professores quanto à profissionalização, relacionamento, desinteresse, assiduidade e pontualidade:

“falta de educação de alguns professores, e direção, de não deixar nos alunos argumentar alguma questão, acham que são o dono da razão, e não oferecem espaço para nos escutar.”

“Bom não são todos mais alguns professores mostram total desinteresse em ministrar uma aula, outros não tem paciência de explicar e tirar as dúvidas dos alunos. Outros que mais faltam do que vem.”

“Falta à compreensão dos professores em relação aos alunos! os professores não sabem ouvir os alunos.”

“Que todos os professores possam atender e dar aulas adequadas como todos os outros professores, pois nem todos dão aulas suficientes que satisfazem todos os alunos.”

“melhorar a qualificação dos professores para a escola precisa melhorar o ensino muito os precisamos de professores jovens e motivados para aula sem professores velhos e que não querem dar mais aula a ponto de aposentar.”

“Os professores não cumprem seus deveres como: explicar bem, chegar no horário certo e etc.”

Em defesa dos professores um aluno se manifestou:

“Os professores precisam trabalhar mais que um turno para ganhar um salário decente e isso acaba atrapalhando suas aulas (não rende 100%), e ficam sem tempo para preparar melhor as aulas.”

Ainda 29 solicitaram melhores condições de ensino, aulas extras e de reforço, novas metodologias e disciplinas extracurriculares:

“Acho que os professores deviam disponibilizar horários extras para a ajuda de alunos com dificuldade.”

“A Escola deve buscar atender mais os alunos fora do horário de aula para fim de poder explicar com mais intensidade o que durante as aulas em uma sala lotada é difícil de fazer.”

“Gostaria de ter acesso a uma rede melhor de ensino, para poder ter suporte para meus estudos.”

“O espaço da escola ainda não está totalmente adequado para o estudo, a questão social também não é empregada, o incentivo a outras atividades como música e dança também estão ausentes e o material arrecado na contribuição espontânea no ato da matrícula e renovação não são utilizados pelos alunos.”

“A escola não dá base para que os alunos aprendam mais do que um simples conteúdo monótono acadêmico, deviam ser feitas atividades diferenciadas que preparassem o aluno para a vida e não apenas para prestar um vestibular, pois ele deve ter gosto e vontade de estudar e não ter desprazer de estudar por se tornar uma coisa monótona, que não trará desafios e uma aprendizagem verdadeira e intensa de sua parte.”

“O tempo em q ficamos na escola e pouco para nos prepararmos para conseguir fazer um vestibular, normalmente precisamos de um curso para poder conseguir entrar em uma faculdade publica.”

“Acredito que para melhorar a educação, as melhorias não devem ser praticadas somente nos alunos, mas também nos professores, como a preparação de mais aulas práticas, como em laboratórios de qualidade e sala de informática, e não apenas conteúdo em sala de aula.”

“E o que precisa também é a disposição para aulas de reforço em outros horários ou em outros dias escola ter lugares de pesquisa e estuda para todos os alunos e melhor atendimento destes em minha opinião o laboratório tinha que ser mais liberado pros alunos por que no meu caso eu nunca participei de uma aula no laboratório, e eu queria que num fosse só aula normal podia ter coisas diferentes para estimular os alunos a vim pra escola e não ficar em casa sem fazer nada, podia ter mais passeios durante o ano , por que cansa só fica na sala estudando, é muito coisa de rotina e eu sei que a escola é capaz de mudar isso , vocês vão ver se

mudar um pouco a rotina o tanto que vai mudar a frequência dos alunos na escola vão todos querem vim pra escola , o estudo é importante mais só estuda na sala fica chato podia ter aula preparada no computador, prova trabalhos podia mudar um pouco podia deixa agente fazer as provas no computador ia ser muito legal, por que o que adianta ter o computador se poder usar ele, eu nunca tive uma aula aqui , eu já vi muitos anos aqui mais eu mesma nunca vim.”

“Podia ter cursos ou aulas após o horário escolar, como por exemplo, Mecânica, música entre outros pra nos preparar para a faculdade.”

Mais 25 alunos reclamaram da infraestrutura, limpeza do espaço escolar e a disponibilidade de laboratórios de informática e material multimídia:

“melhoria na ventilação da sala e melhor matéria de multimídia como: DVD televisão, e retroprojeto.”

“limpezas das quadras e salas de aulas e sala de vídeo.”

“Melhor acessibilidade a computadores na escola. Alunos não possuem licença para usar!”

“Creio que as escolas públicas precisam ser reformadas de maneira ampla e geral. Os laboratórios e sala de vídeo, por exemplo, não comportam e não estão preparados para receber e proporcionar aos estudantes, um bom aprendizado prático. E os banheiros também, que além de poucos são precários.”

Na sequência 14 disseram sobre o excesso de regras na escola e falta de motivação e incentivo nos estudos:

“Acho que a escola deveria ter, mas incentivo, proporcionar mas atividades , para que nós alunos tenhamos um motivo a mais para querer estudar!”

“Falta apenas uma coisa, MOTIVAÇÃO!”

“Reconhecimentos de alunos que querem, estão colocando a culpa em todos, começa a reconhecer e dar oportunidade para os que têm dificuldade, mas que querem realmente algo na vida, pessoas que estão dispostas a ter um ensino superior com planos de vida, é isso que precisa reconhecer e prioridade para os que querem! Estamos criando monstros, ta na hora de mudar isso, vamos dar prioridade para os que querem e principalmente, dar valor!”

“Falta o apoio necessário para provas de vestibular, PAAES e outros; o interesse dos professores em relação ao aluno é pouco; não há interesse dos professores quanto a profissão de seus alunos (ajuda a escolher);a estrutura oferecida pela escola não é de boa qualidade e atividades extracurriculares quase não existem.”

Sete reclamaram da gestão e dos funcionários da escola:

“Mudança das autoridades da escola, pois eles acham que são pessoas mais inteligentes do que os outros e tem o poder de gritar com os alunos, e não dão assistência ideal para melhor aprendizagem. tais autoridades citadas que são muito brutas e agem com falta de educação, como: supervisores, e alguns outros.”

“O diretor é horrível, não tem as mesmas boas opiniões e nem boa disposição para ajudar os alunos, como a antiga diretora tinha.”

“A direção dessa escola é desorganizada e sem educação, além do espaço físico ser parecido com um calabouço. Aprendi também que essa instituição de "ensino" retrata fielmente a situação do governo do Brasil.”

Cinco disseram que a escola não ouve os alunos:

“Eu acho que tinha que escutar mais as opiniões dos alunos, em questão da escola. Porque na nossa escola os alunos não estão podendo ter opinião de nada.”

“Acho q deveria ser perguntado sobre o que achamos que deve ser melhorado no nosso ambiente escolar.”

Quatro reclamaram da relação familiar e falta de tempo na influencia em sua qualidade de ensino:

“não dá para estudar tanto fora da escola, pela falta de tempo por mais força de vontade que os alunos tenham em estudar, é muito complicado fazer tudo com plenamente “certo”, pois às vezes não se tem tempo disponível para estudos, devido ao trabalho”.

“relacionamento com os pais e compreensão”

Quatro são contra a retirada de algumas disciplinas da grade curricular:

“Eu acho que não deveria ter educação física e acho um absurdo não termos aula de história e inglês. Acho que a escola deveria ser mais rígida, muitos alunos desrespeitam os professores, atrapalham as aulas e os alunos interessados em aprender e estes alunos muitas vezes não são punidos”.

“Achei uma lastima a disciplina de história ser destituída da carga horária do 3º ano, pois para fazer um vestibular é de suma importância ter domínio, ao menos parcial, deste conteúdo. Outro problema é que o conteúdo programático nunca é concluído desde a 5ª série, sempre faltou terminar algo em alguma matéria. Quando chegamos de manhã os bebedouros e os banheiros estão sujos, devido ao uso da noite, uso é muito ruim.”

“Também esse ano alunos da rede estadual foram muito prejudicados, com a falta das aulas de história a greve no início do ano, isso tudo prejudica bastante, afinal como fazer uma prova de história no vestibular? sendo que não teve aulas de história esse ano é uma coisa impossível praticamente. Fico me perguntando por que não tem aulas de história, no lugar da educação física, que ninguém faz "nada"? esse tempo deveria ser aproveitado com aulas produtivas.”

“Eu acho errado o governo tirar certas disciplinas que julgam ser menos importantes, sendo que com o passar dos anos deveriam aumentar as disciplinas.”

“Melhores condições de estudo, aulas mais específicas, ambiente para ter aula no período extra, melhor ambiente de lazer.”

Três alunos reclamaram da Greve e da reposição das aulas:

“A reposição de aulas não foi feita devidamente, ocasionando uma perda para os alunos da rede pública.”

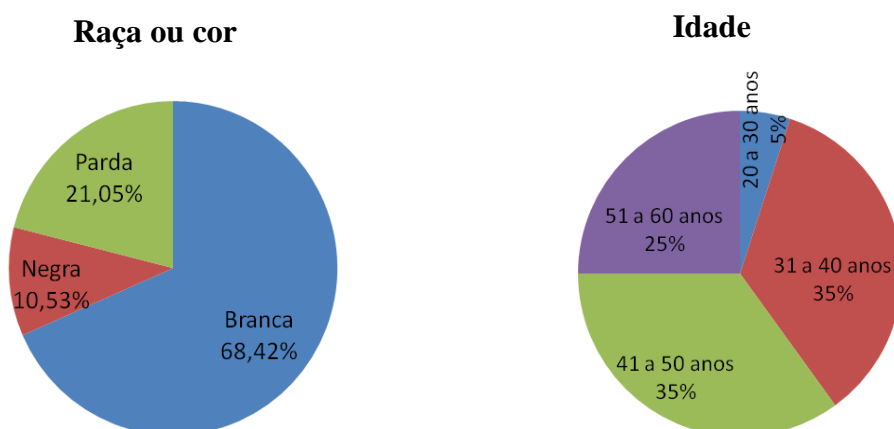
Um reclamou da falta de acessibilidade na escola para pessoas com deficiência física e /ou mobilidade reduzida; dois sobre a indisciplina dos alunos; um da falta de espaço reservado para o aluno ajudar na preservação do ambiente escolar; um sobre a falta de segurança; dois sobre a falta de atividades recreativas e desportivas; dois sobre o transporte escolar; e um indagou sobre qual a melhor maneira e horário para estudar.

Percebe-se pelas falas que os alunos estão conscientes de seus direitos e deveres, que os mesmos querem ter voz e vez no processo educativo e querem melhores condições de ensino e aprendizagem, logo veem necessidades de maior motivação deles próprios e de seus docentes, necessidades de maior valorização e formação docente, de melhor distribuição da carga horária, disponibilidade de aulas extras para melhor consolidação dos conteúdos, de melhor ambiente e infraestrutura, e participação da família em seu processo de ensino.

2 CONHECENDO OS GESTORES EDUCACIONAIS

De acordo com o estudo sobre o Perfil dos diretores de escola da rede pública, realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC, 2009), com 400 gestores de escolas públicas de 14 capitais brasileiras, há predomínio do sexo feminino, com 80% dos entrevistados. Embora a presença feminina tenha sido majoritária em todas as regiões brasileiras, é interessante notar que nas capitais da Região Sudeste essa proporção foi ligeiramente maior do que nas demais regiões, enquanto na Região Nordeste gestores do sexo masculino chegaram a representar 25% do total dos entrevistados. Observou-se, no entanto, um crescimento da presença masculina à medida que se avança em direção ao fim do ciclo básico. Quanto à idade, 83% situam-se na faixa entre 36 e 55 anos, com uma idade média de 46 anos. A concentração nessa faixa de idade é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Centro-Oeste, que apresenta menor proporção de profissionais acima dos 55 anos. Já na Região Sul, é significativamente baixa a porcentagem de profissionais entre 25 e 35 anos em relação às demais regiões brasileiras.

Quanto ao presente estudo, realizado nas sete escolas estaduais de Ensino Médio, ao menos um gestor (diretor, vice e/ou supervisor pedagógico) respondeu ao questionário (APENDICE I), totalizando 20 gestores, desses a grande maioria era do sexo feminino (70%). E, se auto reconheceram como brancos(as) (68,42%), casados(as) (65%), com idade entre 30 a 50 anos (70%), renda familiar superior a R\$1.196,00 (85%), e com apenas um dependente (53,33%) conforme mostrado no Gráfico 3.



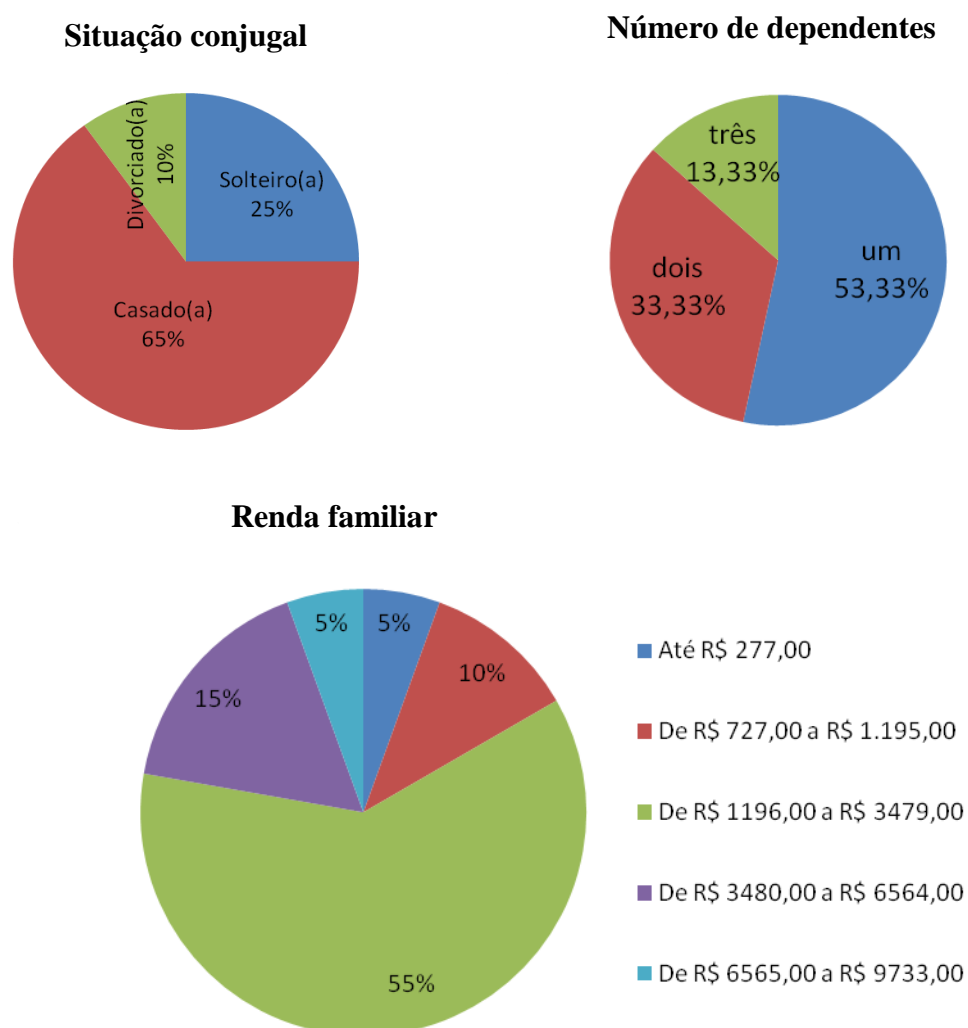


GRÁFICO 3: Dados gerais dos Gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Quando ao grau de instrução, 18 dos 20 gestores responderam a esse item, e todos eles possuem nível superior de ensino, sendo que nove gestores (50%) possuem graduação em Pedagogia, três em História, três em Ciências Biológicas, um em Química e um em Geografia, sendo similares aos dados da FVC (2009), onde há recorrência de Gestores graduados em Pedagogia (43%) no Brasil.

Dos 18 gestores, 75% concluíram seus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. 73,68% deles fizeram pós-graduação *latu-sensu*, a maioria na modalidade presencial (83,33%) e nenhum realizou pós-graduação *stricto-sensu*. Não houve correlação direta entre o tempo de experiência frente à gestão da escola ou mesmo o tempo de docência com os resultados do ENEM 2009.

Ao analisar os dados da FGV (2009) verifica-se que a grande maioria dos gestores das redes públicas que atuam nas principais capitais brasileiras concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública. Já na graduação no Ensino Superior e na pós-graduação a situação se

inverte, a maior parte dos gestores escolares fez sua formação nas instituições privadas, com maior prevalência nas regiões Sudeste e Sul (66% e 58% respectivamente), esta proporção cai para 43% no Nordeste e para 28% nas regiões Norte e Centro-Oeste. Também é alta a proporção de gestores que fizeram algum curso de pós-graduação (72%), sendo a grande maioria composta por cursos *latu-sensu*, apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado.

A busca por melhorias na qualidade da educação traz aumento de exigências para a gestão escolar, logo surge a necessidade de formação de gestores escolares. Em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, segundo Lück (2000) ela tende a ser livresca e conceitual uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar (atualmente denominada de Gestão Escolar). O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No estado de Minas Gerais a partir de 2010 para concorrer ao cargo de dirigente escolar de escola estadual, os candidatos devem fazer uma prova com 60 questões e obter nota mínima de 70%, além de ser detentor de cargo efetivo ou efetivado das carreiras de Professor de Educação Básica (PEB), ou Especialista em Educação Básica (EEB), Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional; possuir formação para o magistério obtida em Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena ou Graduação acrescida de formação pedagógica docente; ter obtido pontuação igual ou superior a 70 (setenta) pontos no último período da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), ou na última etapa em que foi submetido à Avaliação Especial de Desempenho (AED). A Certificação é requisito indispensável para participação do candidato no Processo de Indicação de Diretor de Escola.

As IES são insuficientes na formação inicial de Gestores Educacionais, mesmo os que oferecem os cursos de Pedagogia, além dos cursos de Licenciatura que não visam a gestão escolar. Recaindo, portanto, sobre os sistemas de ensino, muitas vezes, a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (MACHADO, 1999), como condição

para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

De pouco adiantam a melhoria do currículo, a introdução de métodos e técnicas inovadores, informatização das escolas, se esses não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes escolares. Essa capacitação, segundo Lück (2001) constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente.

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político-pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo. O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes (LÜCK 2001, p. 29).

Todos os gestores das escolas pesquisadas disseram sentir-se preparados para exercerem o cargo que ocupam, e a maioria (55%) disse que obteve essa preparação na Escola, 25% na Superintendência Regional de Ensino e apenas 20% na Universidade. Ao serem indagados sobre os documentos que utilizam para desempenhar o cargo, 32% disseram utilizar o Conteúdo Básico Comum (CBC); 22,97% o Projeto Pedagógico da Escola; 20,27% as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); 12,16% o Novo Plano Curricular para o Ensino Médio; 10,81% as Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares e 9,46% disseram outros documentos.

No perfil traçado pela FCV (2009) 93% dos gestores escolares consideraram a graduação como "excelente" ou "boa", porém apenas 36% acham que esta graduação inicial os preparou para a gestão da escola. Para 40%, a graduação inicial não foi satisfatória o suficiente para o exercício do cargo. Desses 80% deles fizeram cursos de formação continuada em gestão escolar, e o tempo de exercício no cargo foi um fator determinante para a realização do mesmo, enquanto 95% daqueles que tem mais de dez anos de experiência tiveram acesso a este tipo de formação, esta proporção caiu para 66% dentre os que estão no cargo há menos de dois anos.

No presente estudo, os gestores ao se auto avaliarem (zero a dez) no apoio didático que eles a escola oferecem aos seus docentes foi obtido uma média de 7,5 pontos. Apenas duas escolas uma de cada Grupo se auto avaliaram com nota dez, e ao serem indagadas sobre quais tipos de atividades ou formação didática era oferecida aos professores, seja pela escola ou pela gestão, o estabelecimento de ensino do Grupo I, disse oferecer recursos audiovisual (data-show), apoiar projetos extraclasse, e uma vez por semestre uma palestra aos docentes. O gestor da escola do

Grupo II, disse desconhecer as atividades didáticas oferecidas aos seus docentes, mas mesmo assim se avaliou em dez.

A maioria das demais escolas disse oferecer recursos audiovisual (data-show), e orientações técnicas, ou reuniões administrativas no horário de módulo II (resolução n. 3119/79 da SEE/MG). Ressalta-se que uma escola do Grupo I (resposta de dois gestores dessa escola) disse não oferecer nenhum apoio didático aos seus docentes. Apenas duas escolas uma de cada Grupo, parecem realmente oferecer um maior apoio pedagógico aos seus docentes, oferecendo: Orientação e apoio no planejamento e replanejamento; Apoio na preparação de materiais didático; Planejamento e orientações de intervenções pedagógicas; Curso de informática; Grupos de Discussão; Organização de atividades interdisciplinares e extracurriculares; Diagnóstico de aprendizagem das disciplinas; Incentiva e libera seus docentes para participarem de cursos e eventos científicos. Porém, um desses gestores relata o quanto é difícil investir na formação continuada dos docentes:

A formação continuada de docentes é extremamente precária e sem regularidade. A escola não tem autonomia financeira para investimentos em capacitação. Considero o modelo de gestão das escolas estaduais de MG, totalmente concentrador e ultrapassado, e pouca produção intelectual. (Gestor de uma escola Estadual de Uberlândia, 2010)

Todos os gestores consideram o corpo docente que trabalha na sua escola capaz de ajudar seus alunos a desenvolver competências, realizam trabalhos interdisciplinares e contextualizam os conteúdos de sua disciplina.

Os processos de ensino e de aprendizagem que realizados pelos professores é avaliado por 100% dos gestores, sendo que 55,56% deles disseram avaliar o trabalho semestralmente, e pouco mais de 10% avalia diariamente o trabalho docente (GRAF. 4).

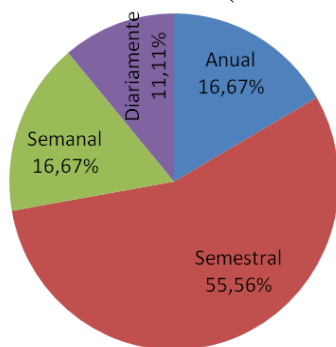


GRÁFICO 4: Frequência de acompanhamento do trabalho docente realizado pelos gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia – MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

As modalidades de avaliação utilizadas pelos gestores está disponível no Gráfico 5, sendo as provas de conhecimento (interna e externas) aplicadas aos alunos a modalidade mais usada com 48%; apenas 14% dos gestores fazem observação das aulas de seus professores.

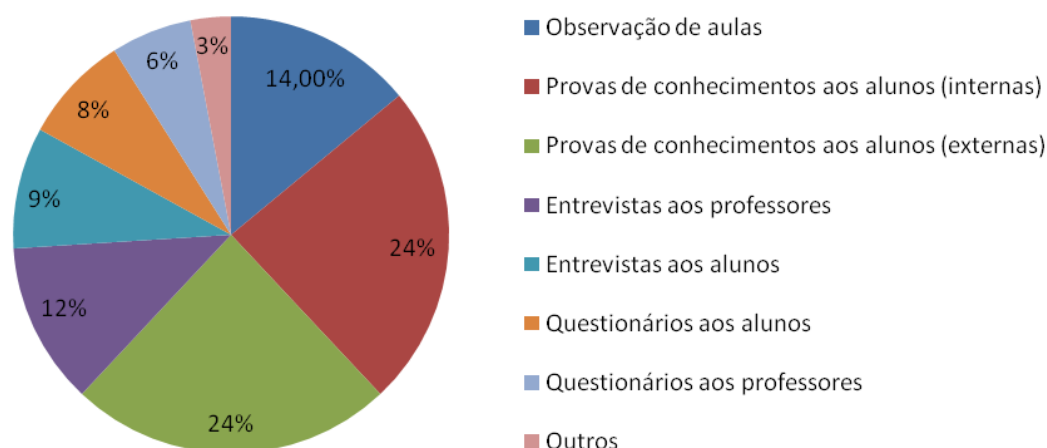


GRÁFICO 5: Modalidades de avaliação do trabalho docente realizado pelos gestores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Percebe-se que ao avaliarem o processo de ensino aprendizagem de seus docentes, os gestores conforme a Tabela 8, na maioria dos itens eles os avaliaram como regular e/ou insuficientes, demonstrando a realidade vivenciada nas escolas como professores despreparados para a prática docente, uso de novas tecnologias e metodologias.

TABELA 8: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos docentes por parte de seus Gestores de escolas estaduais de Uberlândia/MG.

| ASPECTOS | Bom % | Regular % | Insuficiente % |
|---|----------|--------------|-------------------|
| Uso das novas tecnologias pelos docentes | 55,56 | 22,22 | 22,22 |
| Estimula o uso das novas tecnologias pelos alunos | 50,00 | 27,78 | 22,22 |
| Atitudes e comportamento nas aulas | 38,89 | 50,00 | 11,11 |
| Desenvolve habilidades dos alunos para o estudo Independente | 5,56 | 61,11 | 33,33 |
| Trabalho educativo por parte do professor | 66,67 | 33,33 | 0 |
| Desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes | 33,33 | 56,56 | 11,11 |
| Uso da biblioteca pelos alunos | 38,89 | 38,89 | 22,22 |
| Aplicação de estratégias docentes educativas individualizadas por parte dos professores | 50,00 | 44,44 | 5,56 |
| Desenvolvimento de competências por parte dos alunos | 33,33 | 55,56 | 11,11 |
| Preparação dos docentes para a docência | 55,56 | 33,33 | 11,11 |
| Preparação dos estudantes | 44,44 | 55,56 | 0 |
| Estimula hábitos de leitura e de estudo nos estudantes | 16,67 | 50,00 | 33,33 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

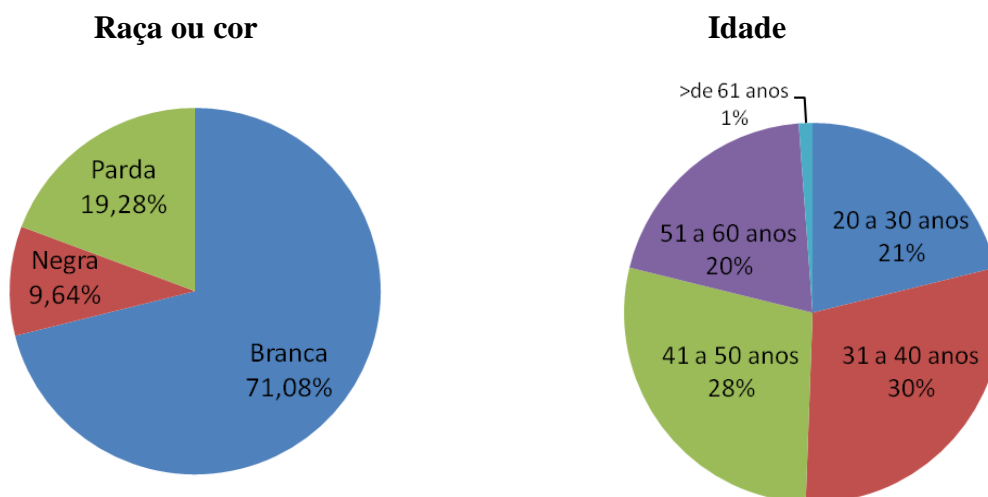
Segundo os gestores os professores não estimulam seus alunos no uso de novas tecnologias, mas como percebido essa deficiência não deve recair apenas sobre os docentes, haja vista, que a maior reclamação dos alunos é o difícil acesso deles aos laboratórios de informática, muitas das escolas o possuem, mas ficam trancados. Logo é um problema da gestão da escola que não motiva nem os alunos e nem os docentes, haja vista muitos dos docentes possuem muitas dificuldades com as novas tecnologias.

Porém, todos os gestores disseram que é regular e/ou boa a preparação de seus alunos (Tabela 8), contudo não é o que se tem demonstrado nas avaliações do ENEM e nem do mercado de trabalho. Entretanto, a maioria disse que o desenvolvimento de habilidades, linguagem, competências e autonomia nos estudos de seus alunos é regular e/ou insatisfatória, ou seja, findam por confessarem que seus estudantes não são preparados como deviam ser. Manifestam ser excessivo o tempo dedicado a questões administrativas e burocráticas, restando pouco tempo à gestão da aprendizagem e acompanhamento da produção dos alunos e docentes, convergindo na delegação desses acompanhamentos apenas aos supervisores pedagógicos.

3 CONHECENDO OS DOCENTES

Há predomínio de mulheres ocupando os cargos na educação básica, na educação infantil quase a totalidade dos professores são mulheres com 98%, no ensino fundamental a proporção é de 88,3% (GATTI e BARRETO, 2009). Já no Ensino Médio em nível nacional essa proporção diminui, mas continua prevalecendo o sexo feminino de acordo com os dados divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2009) o número de professoras nesse nível de ensino há dois anos correspondia a 64,08% do total de professores. No caso de Minas Gerais esse índice era de 67,52%.

Em Uberlândia, de acordo com Puentes, Aquino e Longarezi (2011) entre os mais de três mil professores vinculados à rede estadual pública de Ensino Médio em 2010, 58,61% eram do sexo feminino e 41,38% do masculino. O mesmo comportamento se repete no total de professores que compõem o corpo docente das sete escolas estaduais de Ensino Médio estudadas dos 331 professores, 64,04% são mulheres e 35,93% homens. Desses, 85 docentes responderam ao questionário (APENDICE I), e a maioria eram do sexo feminino (60%), se auto reconhecem como brancas (71%), casadas (56%), com idade entre 30 a 50 anos (58%), renda familiar superior a R\$1.196,00 (87%), e com apenas um dependente (46%) conforme mostrado no Gráfico 6.



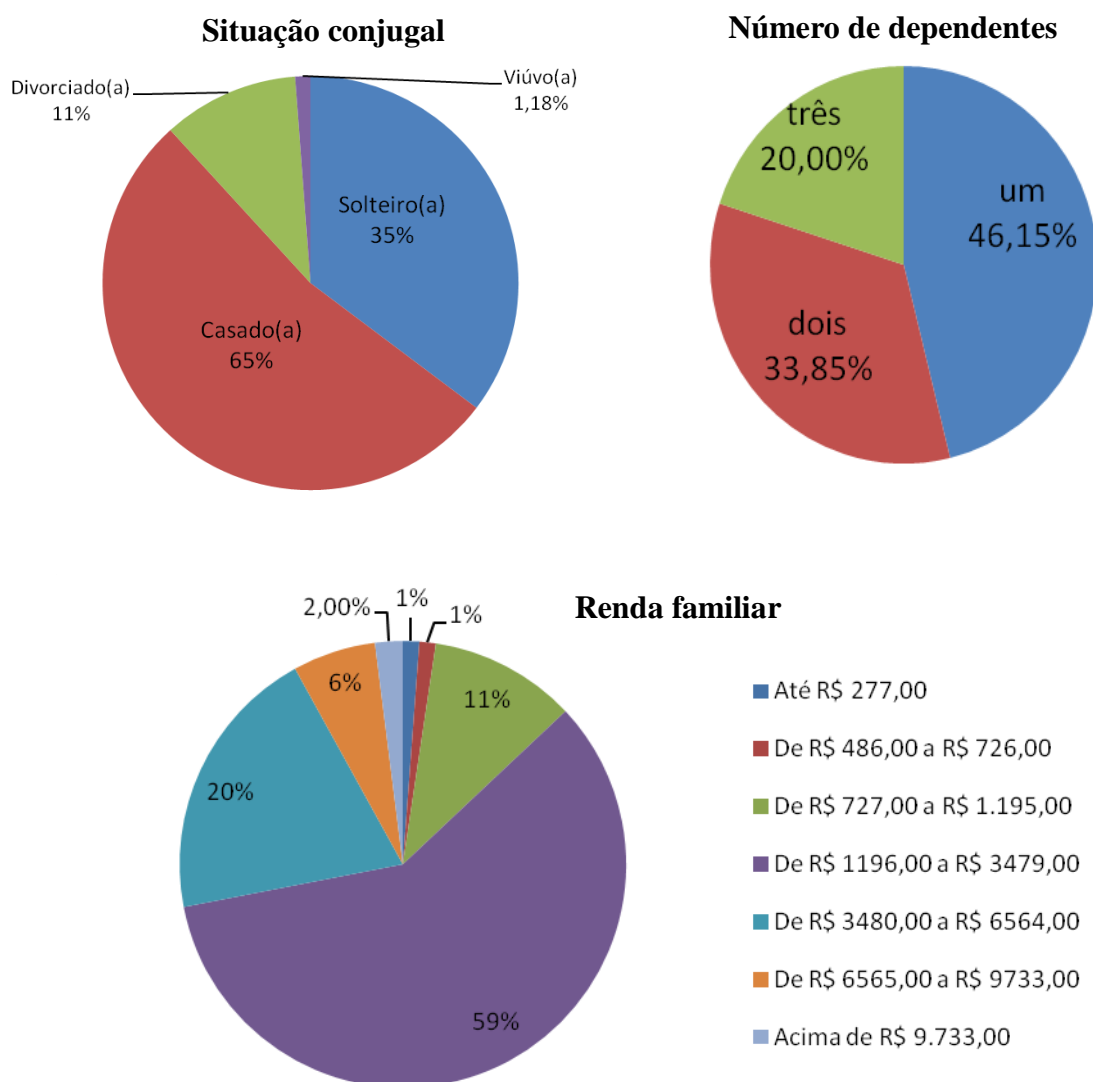


GRÁFICO 6: Dados gerais dos Professores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

No que diz respeito particularmente à idade dos professores, Andrade *et al.* (2004), observaram que a média nacional era de 37,8 anos o que, considerando o panorama mundial, é o quadro docente mais jovem. Com concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores com até 25 anos somavam 8,8% do total e com mais de 45 anos 21,9%. Atualmente, na Educação Básica especificamente, a média de idade dos professores é praticamente a mesma (38 anos), as idades que aparecem com mais frequência variam entre 28 e 42 anos, com média de idade do Ensino Médio de 40 anos (PESTANA, 2009).

No Ensino Médio de Uberlândia, no recorte das sete escolas tem-se a idade média de 41 anos, um pouco superior à brasileira, como observado no Gráfico 6 (idade), em Uberlândia os docentes se distribuem de maneira bastante equitativa dentro de três faixas: 21% têm entre 20 a 30 anos, 30% entre 31 e 40 anos e 28% até 50 anos. Não obstante, o número de professores jovens com

menos de 25 anos e mais de 60 está bem abaixo da média nacional (1,7% e 1%, respectivamente). Diferentemente do que acontece em nível nacional, aonde a maior concentração de docentes atuantes vai até os 45 anos (78%), em nossa amostra 49% dos docentes tinham mais de 40 anos, e também foi alta a taxa de professores com mais de 50 anos (21%).

Quanto à formação docente, de acordo com a LDB (1996), apenas professores com nível superior em curso de licenciatura de graduação plena e/ou com formação pedagógica poderiam ministrar aulas no Ensino Médio. Na busca pela qualidade no Ensino Médio o MEC instituiu, pelas portarias nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e nº. 386 de 25 de março de 2008, um Grupo de Trabalho Interministerial que redigiu e circulou o documento titulado “Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil” (BRASIL, 2008a), que defende a necessidade de garantir as condições para o exercício da docência pelo fortalecimento da identidade profissional docente e da centralidade de sua ação no processo educativo.

Em 2009, 91,31% dos docentes brasileiros do Ensino Médio possuíam nível superior completo (BRASIL, 2009b), 87,0% deles com licenciatura no caso específico do estado de Minas Gerais, eram 92,8% os professores com formação universitária (PESTANA, 2009).

Uberlândia está, em 2009, com 97,88% de professores graduados (MEC/INEP/DEED, 2010). No caso do Ensino Médio de acordo com a amostra analisada todos os docentes possuem curso superior e desses, 77% concluíram seus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. 67,57% deles fizeram pós-graduação *latu-sensu*, a maioria na modalidade presencial (73,68%) e 21,05% pós-graduação *stricto-sensu* em nível de mestrado. As áreas do conhecimento dos docentes participantes da pesquisa estão demonstrados no Gráfico 7, as duas mais representativas foram das Ciências Biológicas (23,08%), seguida da Química (17,95%). Na amostra, 98% dos professores ministravam apenas uma disciplina, e a maior parte deles (63,1%) possuem entre nove e 10 turmas.

A maioria dos docentes é efetivo/efetivado no cargo em que exerce na escola (67,85% - 42,85% são efetivos, 25% efetivados), mesmo sendo a maioria, ainda é grande a quantidade de profissionais designados (32,14%), o que favorece o contínuo rodízio de professores, dificultando o vínculo professor-aluno, o planejamento e a continuidade de projetos educacionais, sem contar que, muitas vezes, há perdas de aulas durante o processo de substituição gerando, conseqüentemente, perdas no processo ensino-aprendizagem.

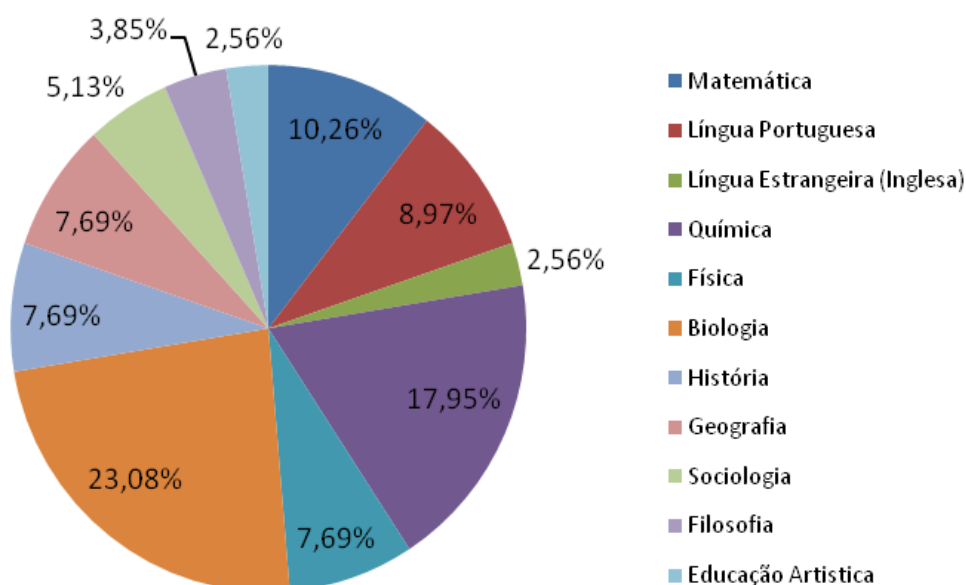


GRÁFICO 7: Distribuição dos Professores pesquisados, quanto à disciplina que ministram.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Em 2004 predominavam no país os professores efetivos (concursados), 66,1% dos docentes que exerciam a docência em escolas públicas eram concursados e pouco mais de 9% efetivados sem concurso (ANDRADE et. al., 2004). O restante dos professores eram designados e/ou contratados temporariamente (25%).

Dados de Abramovay e Castro (2003) em pesquisa realizada a partir da análise de uma amostra de professores em representação de 13 capitais federativas constatou que em Belo Horizonte, apenas 25,3% do total eram professores efetivos, contra 65,4% com contratos precários ou temporários, a realidade atual do enquadramento funcional desses profissionais ainda é incerta, mais estimasse melhoras haja vista ter havido dois concursos públicos, em 2004 e 2010, para docentes da SEE/MG e, também, não se tem estimativas em relação a sua situação funcional dos mais de três mil professores da rede pública estadual de Ensino Médio em Uberlândia.

No Brasil a carreira docente se inicia cedo, muitas vezes, antes da própria formação profissional. De acordo com Andrade et. al. (2004), 53% dos professores conseguiam seu primeiro emprego antes de concluir seus cursos de habilitação, outros 20,5% ingressavam no mercado de trabalho no máximo seis meses após serem habilitados e mais de 70% do total iniciavam a atividade laboral em escolas públicas.

Andrade et al. (2004) verificaram 54,2% dos professores brasileiros cumpria de 21 a 40 horas, 30,9% de 1 a 20 e 14,8% mais de 40 em 2003. De acordo com o número de escolas em que trabalhavam se observa que 58,5% apenas estavam vinculados a uma escola, 32,2% a duas e 6,3% a três escolas. 17,7% dos que tinham mais de 600 alunos. A Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia não dispõe, segundo informação da própria instituição, dos dados completos a respeito

da proporção dos professores de Ensino Médio da rede pública estadual segundo a quantidade de horas semanais em sala de aula. Contudo, sabe-se que as condições de trabalho dos professores variam em relação ao tipo de regime, jornada e situação funcional.

Conforme a legislação em vigor no país, a carga de trabalho é de 24 ou 30 horas, podendo chegar a 48 quando desempenham dois cargos. Na amostra estudada, independentemente do tipo de situação funcional, 24,56% dos professores tem uma jornada laboral inferior a 20 horas, 61,40% entre 21 e 40 horas, 14,03% superior a 40 horas. De maneira que acima da metade dos professores trabalha mais de um período por dia na escola. Outro fator que ressalta-se é que 32,73% dos docentes amostrados trabalhavam em outra escola ou empresa, dessa forma o docente não pode dedicar-se integralmente e ter uma maior identidade com o local de trabalho. Pouco mais da metade dos docentes (51%) desempenham outras funções na escola, além da docência, conforme o Gráfico 8.

A situação laboral piora no desvelar dos dados, pois os docentes que mais lecionam números de aulas semanais são os designados, cujo tipo de contrato de trabalho é precário, flexível e sem garantias. Ainda esses possuem menores níveis de escolaridade, menor tempo de titulação, logo menor experiência profissional. Sendo assim, é possível constatar que os professores com mais necessidades formativas são os que mais trabalham em sala exercendo a docência e os que dispõem de menos tempo para participar de atividades coletivas de aperfeiçoamento, planejamento de aulas e avaliação da aprendizagem.

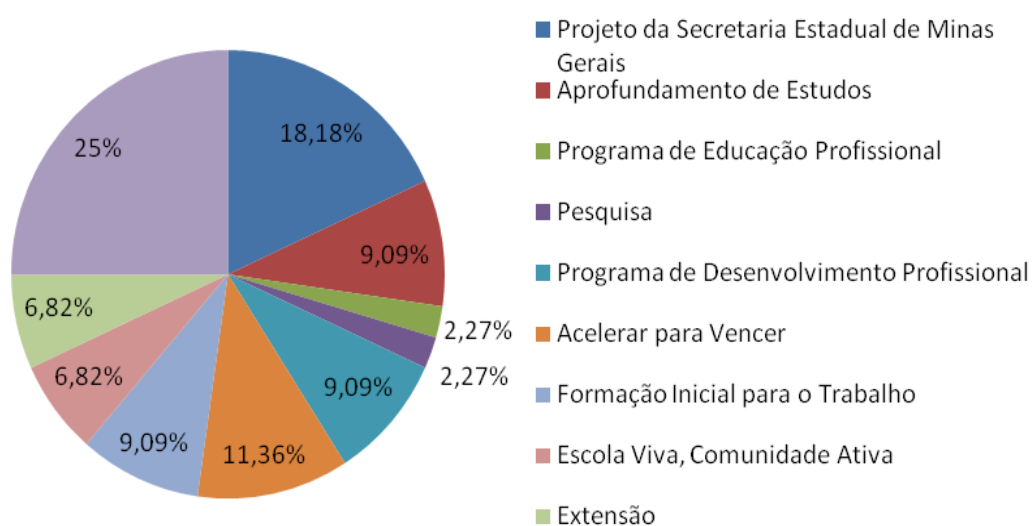


GRÁFICO 8: Atividades extraclasse realizadas pelos Professores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Na amostra de docentes pesquisada verificou-se uma marcante heterogeneidade quanto ao tempo de experiência na docência no nível médio de ensino que foi dos três meses a 33 anos, com média de 11,2 anos. Os anos de experiência que aparecem com mais frequência (moda) variaram entre dois e dez. Os dados coletados mostram que 27,27% docentes possuem menos de três anos de experiência; 22,72% entre quatro e seis anos; 15,15% entre sete e dez anos; 10,60% entre onze e vinte anos; enquanto que um índice relativamente alto de professores tem acima de vinte anos de experiência no Ensino Médio (22,72%). Continuando a reflexão das análises, percebe-se a concentração das maiores proporções de professores entre os que têm menos de três anos de experiência (27,27%) e os que possuem mais de vinte (22,72%). Também, é marcante o fato de que 50% dos professores pesquisados têm entre zero e seis anos de serviço no Ensino Médio, o que permite inferir que se trata de um corpo docente em início da carreira e com uma prática pedagógica relativamente pequena. Por fim os altos índices de professores que só têm experiência profissional no Ensino Médio (24%).

De acordo com a periodização estabelecida por Huberman⁸ (1992), 22,72% dos professores pesquisados atravessam a etapa de estabilização, pois têm entre quatro e seis anos de experiência; 25,75% as etapas de diversificação, pôr-se em questão, e de serenidade e distanciamento afetivo, pois têm entre sete e 20 anos; enquanto que um índice ainda alto (22,27%) atravessa as fases de conservadorismo e de desinvestimento, pois têm mais de 20 anos de experiência profissional. Colocado de outra maneira, é possível afirmar que a maior parte dos professores pesquisada (65,14%), encontra-se nas três fases iniciais do ciclo de vida profissional e um número relativamente alto desses (22,27%) está, ainda, na primeira fase, isto é, de entrada na carreira.

Quanto os documentos que estão disponíveis na escola para a preparação do ensino, a maioria (28,04%) citou os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), seguido das Diretrizes curriculares nacionais (DCNs) com 23,81%, e 20,11 que utilizam o projeto político-pedagógico (GRÁFICO 9). A grande maioria (96,4%) disse utilizar algum desses documentos para preparação de suas aulas, contudo apenas 13,56% disseram ter total acesso a esses documentos (GRÁFICO 10). Como já dito, muitos gestores não disponibilizam os documentos aos docentes, até o PPP que deveria estar ao alcance de todos e fazer parte da prática cotidiana escolar, recebe pouca importância e fica engavetado.

Ainda conforme o parecer CNE/CEB nº 5/2011 para que se melhore a qualidade de ensino é imprescindível à escola ater-se às suas finalidades, logo engloba os diferentes atores que a compõe, os quais devem conhecer e entender as propostas e finalidades educacionais presentes na

⁸ Segundo ele, na carreira pedagógica de um professor podem ser estabelecidas, levando em consideração o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta, sete fases distintas: 1) Entrada na carreira; 2) Estabilização; 3) Diversificação; 4) Pôr-se em questão; 5) Serenidade e distanciamento afetivo; 6) Conservadorismo e lamentações; 7) Desinvestimento.

legislação vigente. Conhecer os documentos e durante a elaboração e estruturação do PPP (que não tem ‘tempo’ demarcado) é um ótimo momento para socialização e reflexão da ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e os objetivos definidos pela legislação e pela construção democrática, dentro da autonomia conquistada pela escola.

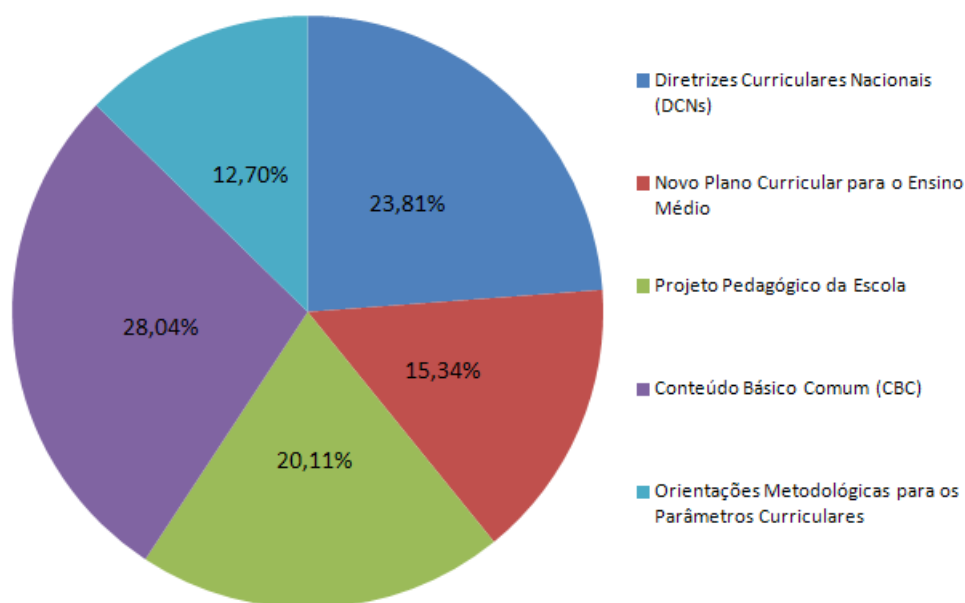


GRÁFICO 9: Distribuição dos documentos que estão disponíveis na escola para a preparação do ensino pelos Professores do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

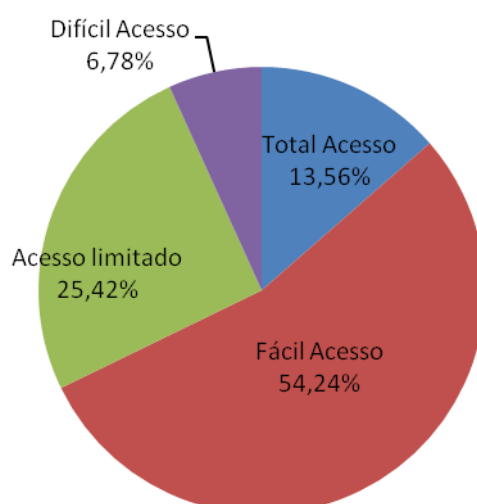


GRÁFICO 10: Distribuição da acessibilidade aos documentos na escola para a preparação do ensino pelos Professores do Ensino Médio Estadual de ensino de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

A grande maioria, 90,91% dos professores disse participar de reuniões na escola, porém a metade disse participar de reuniões administrativas, 25% reuniões de núcleos interdisciplinares na elaboração de projetos, e os outros 25% reuniões de núcleo de disciplina. As reuniões pedagógicas deveriam acontecer com uma maior periodicidade e não serem apenas condensadas no início dos semestres letivos e que fossem de fato pedagógicas e não administrativas, pois esse seria um momento rico de formação continuada e construção da identidade docente com seu lócus de trabalho.

A escola deveria ser um espaço aberto ao diálogo, onde experiências e dificuldades fossem compartilhadas, refletidas e soluções fossem estudadas, apontadas e desenvolvidas na coletividade. Logo, estas situações fizessem parte da cultura escolar, pois essas idas e vindas periódicas e constantes estariam capacitando os professores e a própria instituição escolar.

Enfim, é necessário que a escola se veja como espaço de formação inicial (enquanto campo de estágio) e continuada de professores, pois para Leite (2010) a formação em serviço possibilita um repensar das práticas pedagógicas, a fim de que ocorra a formação integral e eficaz dos alunos.

Quando a reunião pedagógica for usada para estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano escolar e, em cima disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e de todo o processo de aprendizagem, contribuirá com o grupo na busca da qualidade do ensinar e aprender, pois conforme Placco e Silva (2006) docentes convencidos e dispostos a crescer com seus pares a fim de promover uma educação de qualidade, abre espaço para efetivação do processo formativo em serviço trazendo resultados positivos.

Leite (2010) corrobora com esse pensamento ao afirmar que em decorrência de ações coletivas formadoras há inclusão de novas práticas pedagógicas em sala de aula, pois esse espaço motiva e desperta o interesse dos colegas de trabalho, trazendo mudanças organizacionais e materiais do espaço escolar. Almeida (2006) também reconhece que a formação continuada deve centrar-se na escola, pois é nesse espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento sendo também, o espaço onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e/ou rejeitadas.

Outra atitude que deve fazer parte da cultura docente é o planejamento teórico, didático e pedagógico de suas aulas, pois pelos dados do presente estudo, 96,61% dos professores disseram preparar a disciplina do ponto de vista didático, mas a periodicidade dos planejamentos e a forma, dispostas na Tabela 9, demonstra que a grande maioria realiza os seus planejamentos de forma individual e, mesmo a maioria dizer fazê-lo semanalmente é grande e preocupante a porcentagem de professores que o fazem apenas anualmente. Apenas 1,54% deles planejam diariamente suas aulas.

TABELA 9: Distribuição da periodicidade e a forma dos planejamentos realizados pelos docentes das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG, utilizadas no estudo, 2010.

| PLANEJAMENTO | Periodicidade | Forma |
|----------------------|-----------------------|-------------------|
| <i>da disciplina</i> | 39,47% semanalmente | 60,00% individual |
| | 14,17% quinzenalmente | 20,00% coletiva |
| | 13,13% mensalmente | 18,18% ambas |
| | 32,89% Anual | 1,82% Nenhuma |
| <i>da aula</i> | 60,00% semanalmente | 68,52% individual |
| | 15,38% quinzenalmente | 11,11% coletiva |
| | 15,38% mensalmente | 18,52% ambas |
| | 7,69% Anual | 1,85% Nenhuma |
| | 1,54% diário | |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

O mais agravante é que os docentes pesquisados dão pouca valia à preparação de suas aulas, haja vista que 61,67% deles disseram ser *satisfatório* o seu planejamento conferindo a ele nota de nove a 10 pontos; 36,67 julgaram-no *aceitável* (nota de sete a oito pontos); e, apenas 1,67% disseram ser deficiente (zero a seis pontos).

Perante esses resultados como conceber que esses docentes estão preparados e motivados? Que eles conseguem assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos, se a preparação, de fato, das aulas não está presente no cotidiano dos professores?

Vale-nos rememorar Libâneo (2008) que diz que a estruturação da aula é um processo que exige do professor muita criatividade e flexibilidade, isto é, perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível, imaginem o desfecho sem planejamento inicial.

Os resultados obtidos confirmam os de Puentes (2010) no qual maioria dos professores em exercício e os futuros professores em formação, dão pouca ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino. Comumente a preparação dos professores limita-se ao cumprimento dos alunos, ao controle da presença e ao início imediato da aula com a solução das tarefas selecionadas para o dia.

Ainda, de acordo com Yacoliev (1979), formação dos alunos só é possível por intermédio do esforço planejado e sistemático dos professores com vistas a um trabalho que deve ser feito com paciência e tenacidade em cada aula, em cada grupo de estudantes e em cada estudante individualmente.

Foram 58,62% dos professores que disseram receber orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático, sendo que mais da metade (52,08%) recebem orientação da supervisão pedagógica da escola, conforme se verifica na Gráfico 11. Desses 51,61% julgaram

satisfatórias as orientações/formação que recebem para realizarem seus planejamentos didáticos, seguidos de 25,81% que o considera aceitável, e um número expressivo (22,58%) o consideram deficiente.

Outro fato relevante é 58,33% desses docentes disseram não haver nenhuma avaliação sistemática de seu desempenho didático, dos que são avaliados a maioria (46,3%) disse ser avaliado pela *Avaliação de Desempenho Docente*, que é uma avaliação estruturada e obrigatória a todos os docentes efetivos e/ou efetivados do Estado que, na maioria das vezes, não cumpre o seu papel e nem é realizada efetivamente segundo as orientações da SEE, acontece como fim de simples preenchimento de documentos a cumprir com as normas da SEE. 22,22% (GRÁFICO 12) deles disseram serem avaliados pela *Avaliação de Desempenho do Aluno*, que na maioria das vezes segue os mesmos passos da *Avaliação de Desempenho Docente*. Fato relevante é que apenas 5,56% dos docentes disseram serem avaliados mediante a observação de suas aulas.

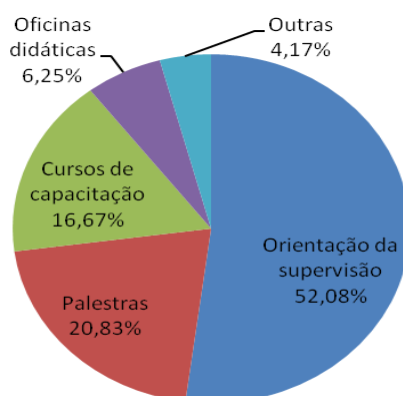


GRÁFICO 11: Distribuição de tipos de orientação e/ou formação recebida pelos docentes para realizar o planejamento didático.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

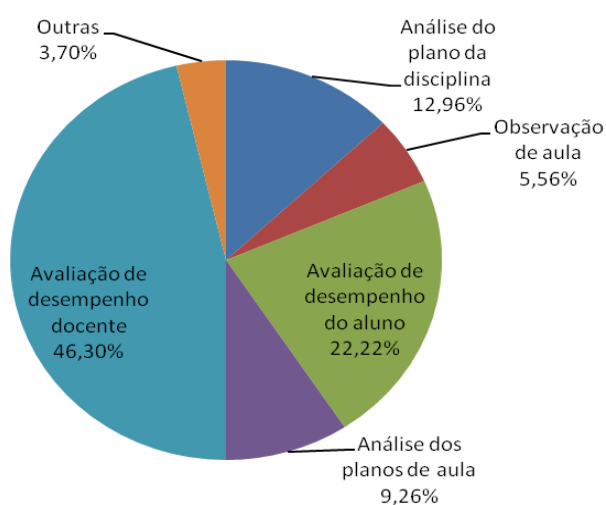


GRÁFICO 12: Distribuição de tipos de avaliação do desempenho didático feita aos docentes das Escolas Estaduais de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Fato preocupante é que 37,84% dos docentes desconhecem os resultados de sua avaliação. Ao serem indagados sobre o que a escola faz com o resultado da avaliação a maioria (40,63%) disseram não saber; 25% disseram que a Escola não faz nada; 21,88% disseram que a escola propõe ações de apoio e orientação (dessas 75% propõem ações coletivas), e 12,5% premia os seus docentes e nenhuma os pune.

Observa-se, ainda, uma grande resistência por parte dos docentes em realizar a preparação e planejamento de suas aulas, pois para muitos há o retrogrado pensamento de que apenas os inexperientes e despreparados planejam as aulas que vão ministrar. Para outros falta o acompanhamento, orientação e avaliação dos mesmos pela equipe pedagógica. Ainda, há outros que indicam falta o tempo em dedicar-se à preparação das aulas e, nessa perspectiva, planejar coletivamente seria um empecilho maior, pois demandaria uma maior organização de tempo e espaço para acontecer.

É importante o reconhecimento da relevância do trabalho coletivo para a melhoria do processo educativo, a escola de qualidade, de acordo com o parecer CNE/CEB nº 5/2011 adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens. Logo, reconhece que todo o processo de formação é permeado por desafios, questionamentos e reflexões, pois é impossível ser realizado de forma individualizada, havendo a necessidade de participação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, sendo estes últimos os que iram fazer a mediação da ação pedagógica, envolvendo todos num processo de construção e reconstrução dos saberes e das aprendizagens. Ou seja, a ação do coordenador pedagógico “pressupõe, tal como a ação do docente, um saber fazer, um saber ser e um saber agir” (CASSALATE, 2007, p.24).

Ainda, é necessário reconhecer que a escola, face às exigências da Educação Básica, precisa conforme o CNE/CEB nº 5/2011 ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. E que a qualidade escolar exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para que haja a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética.

Visando essa qualidade, um dos caminhos mais acessíveis seria o comprometimento coletivo, com formação continuada em serviço, a preparação coletiva das mudanças organizacionais e didático-pedagógicas, com o conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares.

Outro passo importante seria despertar os docentes e gestores para as práticas de pesquisa, e elas podem e devem ser, também, construções coletivas, de pensamentos coletivos que podem ser transformadores das individualidades, e consequentemente trazer o desenvolvimento profissional desses professores e melhor desempenho na sala de aula.

Para Prada e Borges (2012) as pesquisas coletivas tem um caráter formador, tanto pessoal quanto profissional do professor, enfatizam, ainda que a questão do saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência, importância maior ao ponto de vista do professor, pois não é possível produzir teorias sem práticas nem ações e saberes sem esses atores como suporte.

Ao incentivar os docentes a reformularem e traduzirem suas experiências e saberes de forma que, conscientemente, eles se tornem capazes de planejar, objetivar e compartilhar suas experiências como profissionais.

Além disto, demonstram que a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente pode ser mais que uma mera discussão da relação entre uma teoria e uma prática, é uma relação entre atores, sujeitos que constroem saberes em suas práticas.

Prada e Borges (2012) consideram que a valorização dos saberes da experiência pode ser uma concepção e uma prática que vise à aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, superando a divisão entre quem produz e quem transmite e/ou reconstrói os conhecimentos.

A valorização dos saberes dos professores resultaria em uma nova concepção de organização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e em uma nova concepção e prática de pesquisa universitária em ciências da educação e formação de professores.

No presente estudo apenas 30% dos docentes estão vinculados a alguma atividade de pesquisa, e dessas 60% estão vinculadas à área de Educação. Destes nenhum realiza pesquisa coletiva com o grupo de trabalho, enfim não realizam pesquisa por necessidades vivenciadas no cotidiano escolar, mas para cumprir exigências dos cursos de Pós-graduação que frequentavam. 64,81% deles participam de eventos científicos, a maioria deles local (42,86%) e como ouvintes (49,06%) conforme indicado no Gráfico 13.

Há constatação de que apenas 40,44% das escolas estimulam seus docentes a participar de eventos científicos, também não há estímulos a pesquisa bibliográfica e estudos de temas que auxiliariam os docentes em sua prática docente diária.

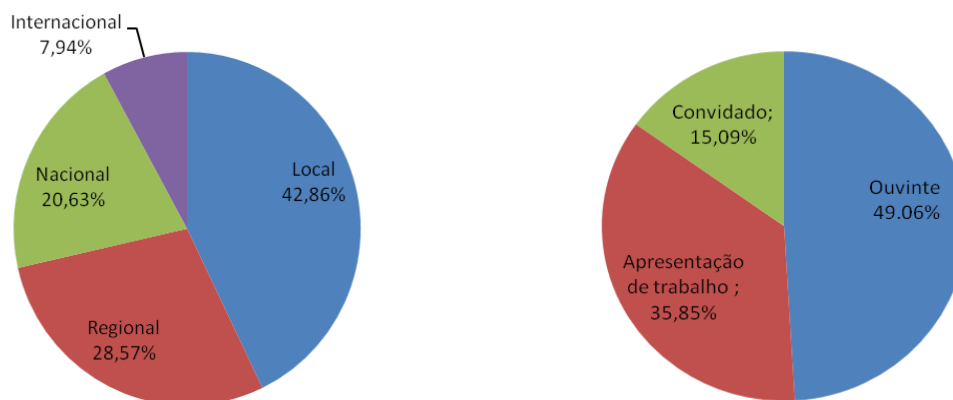


GRAFICO 13: Distribuição dos tipos de eventos e participação dos docentes das Escolas Estaduais de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Dos 86 docentes pesquisados apenas 21 (24,42%) deles já publicaram algum trabalho, e desses apenas 27,45% tinham a temática da educação envolvida. A maioria (38,1%) deles foi publicada como trabalhos completos em *Anais* de eventos, seguido de artigos publicados em revistas (33,33%); Resumo em anais (19,05%); e por Artigos em jornais (9,52%).

Outro importante desafio a ser superado é a desmotivação, apenas 37,29% dos docentes entrevistados está motivado com o trabalho que realiza, o restante 62,71% está pouco motivado e/ou desmotivado, e apenas 21,31% deles disseram que o espaço profissional que se encontram, tem propiciado retornos de crescimento pessoal e profissional. Apenas 35% acreditam estar no seu melhor momento de realização profissional.

Essa desmotivação docente é vista por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude de condições psicossociais em que estes exercem sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas consequências que a desmotivação e mal-estar traz aos professores tanto na qualidade de sua prática educativa quanto à sua saúde. Esteve relata ainda que essa desmotivação resulte em maior alienação do ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, estresse, ansiedade permanente e autodesvalorização.

Por sua vez, Cordeiro-Alves (1994) acrescenta o aumento dos pedidos de aposentadoria, a solicitação de diminuição de carga horária, deslocamento de função, abandono da profissão, as doenças psicossomáticas. Ávila (1996) refere ainda, um intenso desejo de férias, neuroses e depressões. De igual modo, Castelo-Branco e Pereira (2001) apresentam a autoestima como um importante e confiável indicador de um bom/mau ajustamento pessoal, elevado/reduzido desempenho na aprendizagem, na realização cognitiva e no bem-estar geral.

No que se refere às relações profissionais no cotidiano do espaço escolar, apenas 47,54% disseram ter oferecido coesão interpessoal, e apenas 38,18% estão satisfeitos com a comunicação interna na escola. E, 35% reconhecem que a equipe da coordenação e direção tem oportunizado uma melhor estrutura e funcionamento para seu trabalho docente. Apenas, 19,67% disseram receber preparação para enfrentar as tarefas que realiza na escola, como professor, e 48,85% se sentem apoiados enquanto profissionais no ambiente escolar. Apenas 63,93% estão satisfeitos com a atividade que realiza na escola. Esses dados reforçam a necessidade de maior estímulo ao trabalho coletivo e uma maior presença dos gestores escolares (diretores, supervisores pedagógicos) na vida dos professores.

Fatos positivos, quantitativamente, foram encontrados como 85,25% dos professores acreditam que possuem perfil de liderança em sala de aula com seus alunos. 91,94% têm utilizado ferramentas necessárias para uma melhor execução profissional em sala de aula com seus alunos. 81,66% têm encontrado várias soluções para os desafios propostos no espaço de sala de aula. Porém, fica a pergunta, sobre a qualidade desses processos, pois antes esses mesmos professores disseram pouco planejar, pouco pesquisar, pouco trocar experiências e receberem pouca orientação pedagógica...

TABELA 10: Distribuição da avaliação feita pelos professores de seus alunos quanto a vários aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem e seus resultados das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG, utilizadas no estudo, 2010.

| Aspectos | Sim | Não |
|--|--------|--------|
| Habilidades para o estudo independente | 65,38% | 34,62% |
| Hábitos de leitura | 53,85% | 46,15% |
| Uso de computadores | 73,58% | 26,42% |
| Uso da biblioteca | 61,54% | 38,46% |
| Disponibilidade de textos complementares | 69,23% | 30,77% |
| Dedicação na preparação de aulas | 81,63% | 18,37% |
| Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas | 75,51% | 24,49% |
| Uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos | 74,51% | 25,49% |
| Participação em atividades de extensão na escola | 57,69% | 42,31% |
| Frequência nas aulas | 98,04% | 1,96% |
| Permanência em sala de aula | 94,12% | 5,88% |
| Participação nas atividades realizadas na sala de aula | 92,00% | 08,00% |
| Índice de aprovação dos alunos | 98,00% | 2,00% |
| Dedicação ao estudo por parte dos estudantes | 68,63% | 31,37% |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Ao avaliarem seus alunos (TAB. 10) percebe-se um alto índice de uso de celulares e aparelhos eletrônicos em sala de aula, quanto aos outros aspectos todos foram positivos, diferindo

da avaliação feita pelos gestores nos itens em comum (TAB. 8, p.145). Segundo a maioria dos gestores, tabela 8, é regular e/ou insatisfatória o desenvolvimento de habilidades, linguagem, competências e autonomia nos estudos de seus alunos. Logo, refletir essas diferenças nas avaliações dos docentes e dos gestores alunos, pois se os alunos se desenvolvem bem conforme avaliação dos docentes, porque não possuem bom desempenho nas avaliações do ENEM e/ou vestibulares?

As principais dificuldades encontradas no cumprimento de suas atribuições profissionais, segundo os 67 docentes que responderam a essa questão, estão descritas na Tabela 11. Onde a principal dificuldade para o bom desempenho docente, presente em todas as escolas, foi a *falta de material didático, laboratórios e materiais audiovisuais* (21,83%), tal dificuldade foi mais encontrada na Escola Estadual “4” (apontado por 10 professores – 32,26% de todos que citaram esse fator).

TABELA 11: Distribuição dos fatores que dificultam o desempenho docente nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| Frequência absoluta | Fatores que dificultam o desempenho docente | % |
|----------------------------|--|----------|
| 7 | Escassez de material didático, laboratórios e materiais audiovisuais | 21,83 |
| 7 | Salas superlotadas | 11,27 |
| 6 | Falta de interesse dos alunos | 13,38 |
| 6 | Indisciplina dos alunos | 9,86 |
| 5 | Salários baixos | 10,56 |
| 3 | Falta apoio para a formação continuada, palestras pós-graduação | 4,93 |
| 3 | Apoio didático pedagógico | 4,22 |
| 3 | Desinteresse por parte dos pais | 3,52 |
| 2 | Excesso de trabalho | 3,52 |
| 2 | Falta de motivação e incentivo à docência | 2,81 |
| 2 | Carga horária pequena | 2,11 |
| 2 | Disposição do espaço físico da escola | 2,11 |
| 2 | Excesso de conteúdo | 1,41 |
| 1 | Falta de tempo para participar de projetos, preparação de aulas e pós-graduação. | 2,11 |
| 1 | Falta de trabalho coletivo | 0,7 |
| 1 | Dificuldades relacionadas a gestão da escola | 0,7 |
| 1 | Sistema de avaliação | 0,7 |
| 1 | Falta de interesse dos docentes | 0,7 |
| 1 | Excesso de barulho nos horários de educação física nas quadras | 0,7 |
| 1 | desvalorização profissional | 0,7 |
| 1 | Falta de computadores | 0,7 |
| 1 | Excesso de conteúdo | 0,7 |
| 1 | Falta de união entre o grupo de profissionais que compõem a escola | 0,7 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Outro fator, citado por ao menos um docente das sete escolas, foi a *superlotação das salas de aula*, apontado principalmente pelos docentes das Escolas Estadual “A”(6 professores) e por cinco docentes da escola “B”. Posteriormente, os mais citados foram indisciplina, falta de interesse dos alunos, e baixos salários.

Segundo Abramovay e Castro (2003), a escola é cada vez mais, permeada pela diversidade de comportamentos, atitudes, hábitos, costumes e valores. A partir dessa heterogeneidade configuram-se problemas e imagens que alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico constroem sobre si e sobre os outros integrantes da comunidade escolar. Abaixo, na Tabela 12, têm-se a percepção dos discentes, das sete escolas estaduais pesquisadas, sobre seus docentes.

TABELA 12: Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG.

| Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo | % de Satisfatório Nota 9 a 10 | % de Aceitável Nota 7 a 8 | % de Insatisfatório Nota 0 a 6 | % que Não sabe e/ou não respondeu |
|--|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Os professores parecem saber o conteúdo que ensinam | 56,51 | 38,12 | 4,96 | 0,41 |
| Os professores parecem preparar suas aulas | 44,39 | 47,17 | 7,31 | 1,13 |
| Os professores parecem saber dar aula | 39,02 | 50,16 | 10,41 | 0,42 |
| Os professores manifestam motivação durante as aulas | 26,17 | 48,81 | 23,78 | 1,25 |
| Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula | 25,68 | 53,01 | 19,85 | 1,46 |
| Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto para a aula ao tratamento dos conteúdos. | 27,58 | 54,11 | 14,21 | 4,11 |
| O tratamento dos conteúdos prevê que os alunos a maior parte do tempo da aula permaneçam envolvidos no trabalho individual e/ou em grupo | 19,06 | 51,77 | 25,94 | 3,23 |
| As aulas dos professores são motivadoras (significativas) | 20,98 | 47,98 | 30,32 | 0,73 |
| As aulas dos professores são aprofundadas | 19,52 | 52,40 | 26,51 | 1,57 |
| Os professores orientam tarefas de casa | 30,76 | 49,22 | 18,87 | 1,15 |
| Os professores usam outros ambientes de aprendizagem além da sala de aula | 16,56 | 35,22 | 46,96 | 1,26 |
| Os professores prestam ajuda durante a aula quando os estudantes a solicitam | 44,44 | 45,07 | 9,45 | 1,04 |
| Os professores supervisionam o trabalho que é realizado pelos estudantes | 33,13 | 53,75 | 12,08 | 1,04 |
| Os professores oferecem atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem em horários previstos para esses fins | 41,21 | 40,89 | 14,88 | 3,02 |
| Os professores estimulam e encorajam os estudantes enquanto trabalham | 21,82 | 47,29 | 28,29 | 2,61 |
| O horário de atendimento oferecido pelos professores satisfaz suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo | 23,88 | 45,99 | 26,59 | 3,55 |
| Os professores parecem organizar os conteúdos de sua disciplina vinculados aos conteúdos de outras disciplinas | 21,29 | 47,39 | 25,99 | 5,32 |
| Os professores parecem associar os conteúdos a situações concretas da realidade | 29,81 | 52,82 | 14,75 | 2,62 |
| Os professores parecem organizar o trabalho dos estudantes em grupos para solucionar situações-problema | 24,68 | 50,74 | 20,80 | 3,78 |
| Os professores avaliam em todas as aulas | 26,95 | 49,79 | 20,53 | 2,74 |
| Os professores informam os estudantes do resultado da avaliação realizada em todas as aulas | 24,71 | 43,51 | 29,57 | 2,22 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

A maioria dos alunos (mais de 80%) está satisfeita com assiduidade e pontualidade dos professores, e 87,21% disseram ter um bom relacionamento com seus docentes. 91% deles disseram estar satisfeitos com os professores, que eles preparam as aulas, sabem o conteúdo, dão assistência aos alunos durante as aulas. Contudo se analisar quantitativamente a tabela 12, percebe-se que todos os itens terão a maior porcentagem ao unidos os parâmetros ‘aceitável e satisfatório’. Logo, é necessário valorar a quantidade de alunos insatisfeitos com alguns itens, pois estes podem ser significantes e reveladores do ponto de vista qualitativo.

Pois além do alto índice (47%) estavam insatisfeitos, com a organização do espaço e metodologia da aula, ao dizerem que maioria dos professores não usa outros ambientes de aprendizagem além da sala de aula, revelando o anseio desses para que o processo de ensino e aprendizagem expanda a outros ambientes, laboratórios, horta, pátio da escola, etc. Outros índices de insatisfação que merecem atenção são: aulas desmotivadas ministradas pelos docentes (30,32%); docentes desmotivados (23,78%); pouco aprofundamento nos conteúdos (26,51%), mau aproveitamento do tempo destinado a aula e, este também, é mal utilizado o para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos (19,85% e 25,94% respectivamente). Se falta motivação aos docentes, estes também motivam e estimulam pouco os alunos a resolver situações problemas (28,29% e 20,8% estão insatisfeitos). 26% deles disseram que os docentes não fazem interdisciplinaridade e não oferece horário extra, para sanar as dúvidas, compatível com a disponibilidade dos alunos.

Todas as dificuldades de trazer os alunos, principalmente os jovens para “dentro” da sala de aula, são vivenciadas haja vista a “concorrência” com outras tantas atrações oferecidas pela sociedade capitalista e utilitarista, e pelos resultados vistos acima, em que os próprios alunos reconhecem que seus docentes não dão o devido valor e atenção à prática educativa, corroborando assim para a realidade vivenciada na maioria das escolas.

Reconhece-se os empecilhos e amarras que estão por traz dessas “insatisfações” pedagógicas, logo não são reproduzida e nem tão pouco culpabilizados apenas os professores pelo insucesso escolar. Contudo, demarca-se a necessidade de mudanças da prática e atitudes por parte da maioria dos docentes, dentro das salas de aula, é necessário e urgente ter claro as finalidades da educação e da aula propriamente dita, além de vencer as amarras, resistências e a desmotivação pedagógica tão presente em nossos professores.

O docente precisa estar disposto a formar a autonomia intelectual de seus discentes e, conforme Garrido (2002) é importante à instauração do diálogo ente professor e aluno, pois no diálogo e nas reflexões é que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-lo.

O trabalho do professor, para Garrido (2012, p 46) é o de:

aproximar, criar pontes, colocar andaimes, estabelecer analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual.

Por conseguinte a aula, para cumprir suas finalidades, é no mínimo, coerente que o docente tenha os objetivos de cada aula bem definidos, selecione os materiais adequados, cuide da organização do ambiente da sala, tenha clareza na comunicação; seja sistemático, se preocupe com as condições psicológicas e cognitivas dos alunos, aproveite bem todo o tempo designado à aula e por fim saiba concluir a aula.

A preparação e motivação do professor e dos alunos são fatores fundamentais para assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos. É claro que só o uso de novas metodologias não garantirá uma boa aula ou uma aula participativa é necessário que os alunos professores estejam motivados e abertos para vivenciar esta experiência.

A estruturação da aula é um processo que exige do professor muita criatividade e flexibilidade, isto é, “perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível” (LIBÂNEO, 2008, p. 179). Para Gil (1994) motivar os alunos não significa contar piadas, mas identificar quais os interesses do aluno para o conteúdo ou tema, demonstrar o quanto a matéria pode ser importante para a vida do aluno, despertando nos alunos o interesse em descobrir respostas e soluções a questões de seu cotidiano.

Longe se serem obrigatórios e ritualísticos, pois o docente deve escolher com base na experiência profissional, em gostos e preferências, bem como nos objetivos e conteúdos específicos para cada aula, nas características da classe, nos recursos didáticos disponíveis, nas informações obtidas na avaliação diagnóstica etc.

O inconcebível é continuar conivente com a mentalidade e prática da maioria dos professores que dão pouca e/ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino. Usam o mesmo formato de organização espacial que encontram quando entram na sala: salas pequenas, cheias de cadeiras, desorganizadas, muitas vezes com pouca ventilação e intenso barulho. Onde, comumente a preparação dos professores limita-se ao cumprimento dos alunos, ao controle da presença e ao início imediato da aula expositiva. Não se preparando para adequar o conteúdo às condições físicas do ambiente e psicológicas, sociais e culturais de seus alunos, dessa forma o resultado da aula, infelizmente é o insucesso do processo de ensino e aprendizagem, trazendo desconfortos, indisciplina e desmotivação. Conforme Yacoliev (1978) quando uma atividade docente não permite ao estudante nada novo e interessante, leva-os ao desinteresse e dispersão, perdendo a atenção e surge a indisciplina.

Logo, é fundamental reconhecer que a função da escola e dos professores não deve se limitar apenas à transmissão dos conhecimentos. Os professores devem ensinar os métodos que permitem aos estudantes adquirir esses conhecimentos, pesquisar os fenômenos e aplicar os conhecimentos na vida, com vista a transformá-la e transformar-se a si mesmo.

Esse é um problema sério que apresenta a educação escolar brasileira, e segundo Puentes (2010), tem a ver o com predomínio de um modelo de docência (planejamento, execução e avaliação da aula) retilínea, horizontal, longitudinal ou linear. Ou seja, o sistema de conteúdos é apenas trabalhado nos níveis de assimilação cognitiva mais simples: a familiarização e, quando muito, a reprodução.

Nesses casos, o professor trabalha um tema uma vez, durante uma única aula, de maneira muito superficial e pobre em atividade intelectual por parte do aluno, para, na próxima aula, trocar de conteúdo sem voltar mais ao assunto anterior. Não são comuns as aulas de consolidação dos conhecimentos. Assim, professores e estudantes permanecem o ano escolar praticamente “passeando” de conteúdo em conteúdo sem que haja oportunidade para a aprendizagem verdadeira. A sensação que fica é que os estudantes destinam muitos anos à escola, mas nelas aprendem muito pouco porque os conhecimentos adquiridos nos níveis de familiarização e reprodução, pouco consolidados, são fáceis de serem esquecidos.

Como os estudantes nem sempre estão seguros em relação ao domínio que possuem sobre determinados conhecimentos e habilidades indispensáveis para resolver a situação de ensino apresentada pelo professor, é importante que esteja preparado para a pesquisa e para a realização de atividades ou operações independentes.

Outra preocupação no processo de ensino é como a avaliação. Há evidências de que esta ainda está impregnada com o estabelecimento de um juízo de valor, ou seja, uma valorização e/ou apreciação, que, ainda que parta dos dados coletados por meio da medição, não deixa de ter um pré-conceito subjetivo, visto que depende do estímulo particular do docente que a aplica.

Esta é expressa dependendo de um código de avaliação, que pode ser qualitativo ou quantitativo, a que comumente denominamos notas. Por este motivo, a avaliação torna-se um juízo de valor subjetivo, e dessa forma tornar-se meramente classificatória e excludente. A melhor avaliação é aquela que trata de cercar-se com maior precisão dos critérios de objetividade, reduzindo a margem de pré-conceitos subjetivos que contém toda valorização, ao mesmo tempo em que avalia tanto o sistema de conhecimentos como as habilidades e valores formados pelos estudantes.

Para Puentes e Aquino (2004) as provas e demais instrumentos avaliativos, além de controlar a aprendizagem e as habilidades dos alunos, devem propiciar o desenvolvimento de sua personalidade e de suas funções mentais superiores (memória, linguagem, imaginação, pensamento,

raciocínio, solução de problema etc.), estimulando o cultivo da vontade, o pensamento independente, a atenção, a concentração, a criatividade e a motivação, bem como a habilidade para a comparação, a generalização e a reflexão crítica.

A verdadeira avaliação para Masetto (2003), é aquela que incentiva, motiva e propicia o processo de aprendizagem dos alunos e não se conforma simplesmente com a identificação dos resultados por eles obtidos. Assim sendo, o elemento fundamental da avaliação é a aprendizagem e a principal preocupação dos alunos deve ser aprender, enquanto que os instrumentos utilizados pelos professores devem levar em conta esse processo.

4 CONHECENDO OS ALUNOS PESQUISADOS

A amostra foi integrada pela totalidade dos alunos oficialmente matriculados, presentes no dia da aplicação dos questionários e, que aceitaram esclarecidos e livremente participar da pesquisa (TAB. 13). No total 1.040 alunos responderam os questionários de todos os três níveis de seriação do Ensino Médio, tendo uma distribuição equitativa com 36% que cursavam o 1º ano; 32% o 2º ano e 32% o 3º ano.

TABELA 13: Relação quantitativa de alunos amostrados por série das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG.

| | Escolas Estaduais (E.E.) selecionadas | N de alunos 1º ano | N de alunos 2º ano | N de alunos 3º ano | N total de alunos/escola |
|-----------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Grupo I ¹ | Escola Estadual “A” | 75 | 98 | 52 | 225 |
| | Escola Estadual “B” | 62 | 37 | 50 | 149 |
| | Escola Estadual “C” | 55 | 47 | 53 | 155 |
| Grupo II ² | Escola Estadual “1” | 41 | 47 | 43 | 131 |
| | Escola Estadual “2” | 28 | 19 | 37 | 84 |
| | Escola Estadual “3” | 52 | 38 | 45 | 135 |
| | Escola Estadual “4” | 61 | 51 | 49 | 161 |
| | Total Geral (N) | 374 | 337 | 329 | 1.040 |
| | Total Geral (%) | 35,97 | 32,4 | 31,63 | 100 |

*Fonte: Tabela elaborada para o presente estudo com dados básicos obtidos do MEC/INEP

¹- Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009

²- Escolas com as notas mais baixas no ENEM - 2009

O questionário foi aplicado aos alunos, no segundo semestre de 2010 e foi composto de 20 questões objetivas (com aproximadamente 100 itens) com a finalidade de traçar o perfil dos alunos (sociodemográficas, tipos de estrutura familiar, grau de escolaridade dos pais), suas representações sobre a escola (avaliação das condições físicas e pedagógicas que oferece a escola para o estudo), sobre os docentes (avaliação das condições pedagógicas que os professores oferecem-lhes para o estudo), sobre ao ambiente familiar (avaliação das condições que o ambiente familiar lhe oferece para o estudo), e sobre sua disposição pessoal para o estudo e o resultado de seu empenho escolar.

4.1 Características sociodemográficas

4.1.1 Sexo

Do total de estudantes, 1.040 alunos responderam os questionários de todos os três níveis de seriação do Ensino Médio das sete Escolas Estaduais do município de Uberlândia, a maioria, foi do sexo feminino (58,9%), as mulheres predominam na população de alunos, mas as diferenças por sexo não são amplas.

A Escola Estadual “2” foi a que apresentou o maior índice de mulheres estudantes no Ensino Médio (68,3%), tal fato pode ser explicado pela localização da escola, (bairro Canaã, zona Oeste de Uberlândia) onde residem pessoas de baixo poder aquisitivo e a maioria dos jovens do sexo masculino, começam a desempenhar atividades produtivas em período integral, desde a tenra idade, e a maioria abandonam os estudos.

O predomínio de mulheres, também, foi uma tendência em todas as 13 capitais estudadas por Abramovay e Castro (2003). A presença de mulheres nos níveis mais elevados da educação é confirmada pelo INEP, segundo o qual, a partir do Ensino Médio, as mulheres apresentam uma superioridade numérica em relação aos homens. Em 2003, o índice de matrículas no Ensino Médio é de 54,0% para as mulheres e de 46,0% para os homens.

4.1.2 Idade

A relação ideal idade/série estabelece que o aluno de 15 anos deva estar cursando o primeiro ano desse nível de ensino, o que levaria à sua conclusão aos 17 anos, a maioria dos alunos pesquisados (83,3%) estão nessa faixa etária, valores semelhantes foram encontrados por Abramovay e Castro (2003) em São Paulo e Curitiba. Aqueles que estão acima dessa idade são considerados em atraso escolar, no presente estudo essa taxa foi 14,6%, abaixo da taxa brasileira que é de 20%, embora em muitas capitais, principalmente nas regiões Norte e Nordeste encontrem-se índices maiores, Belém, por exemplo, 37,4% dos alunos têm mais de 20 anos (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003).

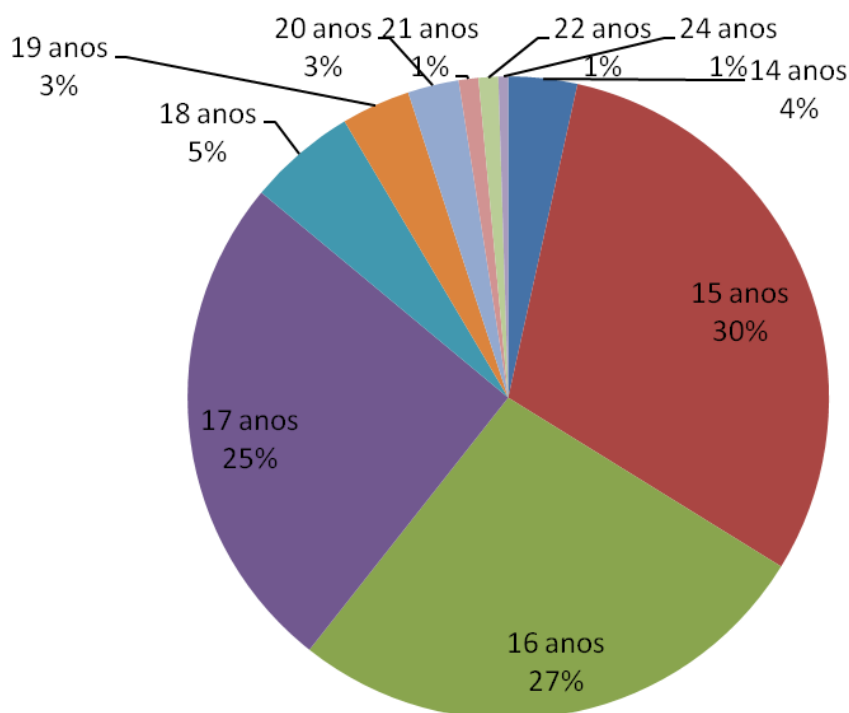


GRÁFICO 14: Distribuição dos estudantes do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG, por idade.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

4.1.3 Raça

Solicitou-se aos alunos que definissem sua cor ou raça, apresentando-se como opções as categorias *branco*, *negro*, *amarela*, *parda*, e *indígena* (utilizada pelo IBGE nos censos demográficos), e obteve-se o predomínio de identificações de cor branca com 45,15%, seguida pela *parda* como demonstrado no Gráfico 15.

Nessa pesquisa na Escola Estadual “A” foi encontrado o maior número de estudantes que se identificaram como brancas (64,9%) e o menor índice foi encontrado na Escola Estadual “2” (20,2%), nela, também, foi encontrado o maior índice de auto-identificações de ser negro (33,4%) e *parda* (42,9%). Como não foi objetivo desta pesquisa explorar mais detidamente os sentidos sobre a singularidade dos achados quanto à autoidentificação racial desses alunos, leva a crer que a conscientização da comunidade jovem pelos movimentos de entidades da cultura Afrodescendentes, que são bem presentes no município, e pela presença cada vez maior da valorização da cultura e da obrigatoriedade do estudo da história da população africana, presentes

no ensino regular, estão surtindo efeitos positivos, como a conscientização da miscigenação do povo brasileiro e a valorização da cultura dos diversos povos.

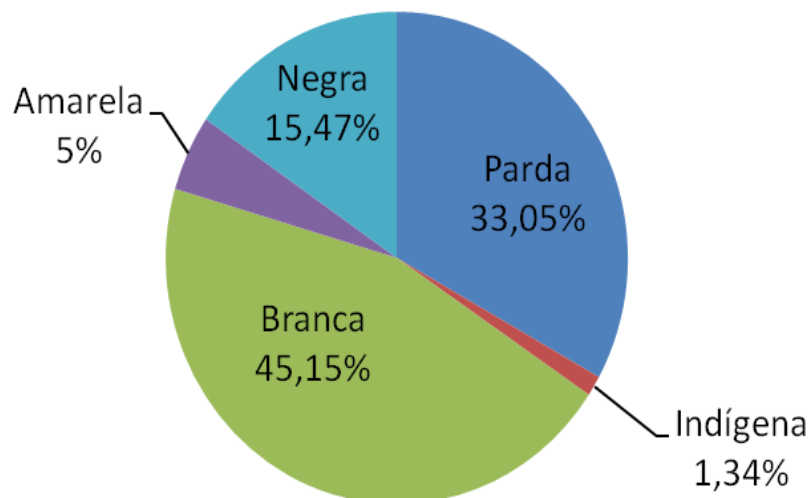


GRÁFICO 15: Distribuição dos alunos do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG por raça.
 Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

4.1.4 Estrutura familiar

A visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, dentre outros. Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. Romanelli (1994) diz que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

A visão econômica dos pais para propiciar estudo com acesso a materiais também influencia no perfil do aluno. Já em relação à questão cultural é influenciado pelo nível de estudo ou cultura que os próprios pais ou cuidadores tem ou tiveram de acesso.

Nas sete escolas pesquisadas pôde-se constatar que mais da metade das mães trabalham fora (69,6%) e a maioria dos pais (86,7%) e poucas famílias possuem renda inferior a um salário

mínimo (2,28%), a maioria (60,06%) possui renda entre um salário e meio a seis salários (Gráfico 16).

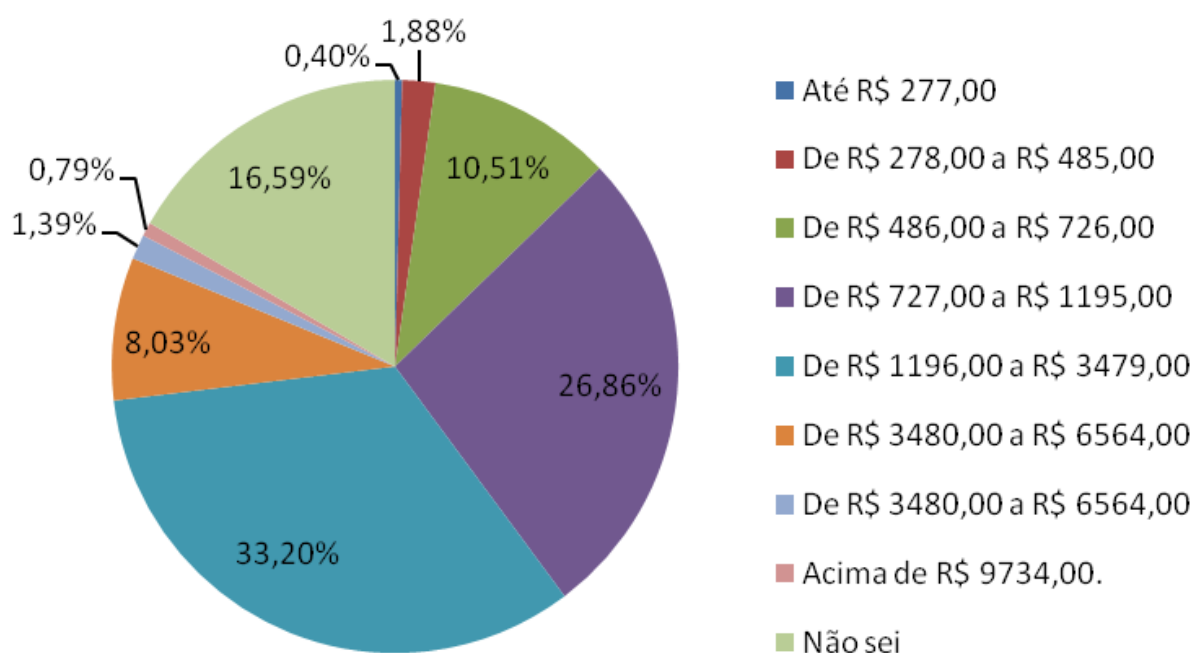


GRÁFICO 16: Distribuição dos alunos do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG, por Renda familiar.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

A maioria dos entrevistados possui irmãos (91,29%), e 63,95% desses moram com o pai e a mãe (Gráfico 16), configurando a vivência em família extensa. Tal fato, também, foi observado em todas as 13 capitais estudadas por Abramovay e Castro (2003), onde as metades dos alunos mencionaram que vivem com pai, mãe e irmãos, sendo que em São Paulo chegam a 72,4% os que se enquadram nessa categoria.

Como observado no Gráfico 17, a proporção dos que citam que vivem só com a mãe é bem superior àquela dos que indicam que vivem só com o pai, onde 21,75% residem com a Mãe e 4,23% o Pai, confirmando a grande presença de famílias chefiadas por mulheres na estrutura familiar brasileira.

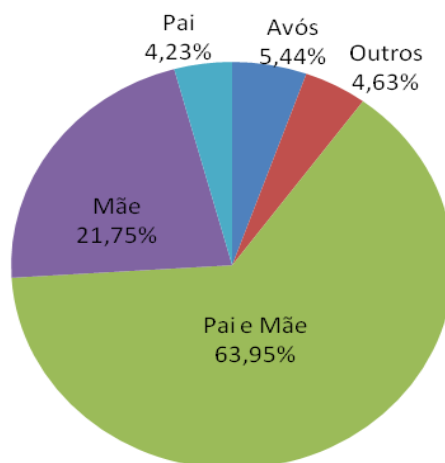


GRÁFICO 17: Distribuição, segundo a indicação das pessoas com as quais moram, de alunos do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

A Tabela 14 mostra a distribuição desses alunos por escola, segundo a indicação se moram com os pais ou apenas com a mãe, e pode-se perceber que as escolas com melhores notas no ENEM, apresentam uma ligeira maior porcentagem de alunos que vivem com os pais e mães (exceto a Escola Estadual “A” 18% a mais que a de menor porcentagem). Tal fato pode indicar a possível relação entre a estrutura familiar estável com pais e mães com os melhores desempenhos nos estudos, pois em um ambiente familiar, onde predomina a presença de pais e mães, a família acaba por se tornar uma ótima aliada aos estudos dos filhos, incentivando-os e demonstrando apoio nos estudos e na superação de desafios.

TABELA 14: Proporções de alunos do Ensino Médio segundo a indicação com quem moram, distribuídos nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| | Escolas Estaduais (N= 1.040 alunos) | % dos alunos que moram com o pai e com a mãe | % dos alunos que moram somente com a mãe |
|-----------------------|--|--|--|
| Grupo I ¹ | Escola Estadual “A” | 73,98 | 17,89 |
| | Escola Estadual “B” | 63,12 | 24,82 |
| | Escola Estadual “C” | 65,63 | 20,00 |
| Grupo II ² | Escola Estadual “1” | 70,59 | 17,65 |
| | Escola Estadual “2” | 55,95 | 25,00 |
| | Escola Estadual “3” | 55,98 | 26,79 |
| | Escola Estadual “4” | 62,76 | 20,00 |

¹- Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009

²- Escolas com as notas mais baixas no ENEM - 2009

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

4.1.5 Grau de escolaridade dos pais

Os pais desses alunos possuem pouca instrução escolar (TAB. 15), sendo que quase ¼ (23,2%) não concluíram o Ensino Fundamental. Os dados mostram diferenças significativas entre a escolaridade da mãe e a do pai, verificou-se que elas estudam mais do que eles. Quase o dobro de mães (11,9%), em relação aos pais, concluíram o curso superior; 25,2% concluíram o Ensino Médio e 14,04% o Ensino Fundamental. Porém, encontrou-se dois pais que fizeram Mestrado e Doutorado e apenas uma mãe mestre e doutora.

No Brasil, uma grande porcentagem de pais de alunos da escola fundamental teve uma escolarização precária, a PNAD de 2003 registra que a média de anos de estudo das mulheres de 20 a 24 anos é atualmente de 8,9 anos. Mas chama atenção, como demonstrado na Tabela 16, foi o índice de pais/mães com formação de nível superior na Escola Estadual “A”(23,4%), quase dez vezes superior ao da E. E. “2”, onde apenas 2,5% dos pais/mães possuem formação superior, o que indica a relativa heterogeneidade de situações sócio-educacionais dos pais dos alunos entre as escolas estudadas.

TABELA 15: Comparação do grau de escolaridade de pais e mães de alunos do Ensino Médio, das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| Grau de Escolaridade | % de mães | % de pais |
|-------------------------------|-----------|-----------|
| Não estudou | 0,51 | 1,32 |
| Ensino Fundamental Completo | 14,04 | 11,65 |
| Ensino Fundamental Incompleto | 20,18 | 24,42 |
| Ensino Médio Completo | 25,20 | 23,81 |
| Ensino Médio Incompleto | 14,55 | 12,16 |
| Ensino Superior Completo | 11,89 | 6,79 |
| Ensino Superior Incompleto | 4,41 | 3,24 |
| Mestrado | 0,31 | 0,61 |
| Doutorado | 0,31 | 0,61 |
| Não sabe | 8,61 | 15,40 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Esses dados podem indicar uma estreita relação entre o grau de instrução dos pais com o sucesso escolar dos filhos, haja vista que a Escola Estadual “A” é a escola estadual com maior nota no ENEM da cidade de Uberlândia. Por outro lado, a Escola Estadual “2” possui outros fatores que conjuntamente com a baixa escolarização dos pais dos alunos pode influenciar diretamente no rendimento escolar dos alunos, como altos índices de criminalidade, baixa distribuição de renda, desestruturação familiar e estar situada em uma região periférica (TAB. 8, Cap. 2, p 145).

TABELA 16: Proporção de pais de alunos do Ensino Médio, segundo a indicação de possuírem Ensino Superior Completo, distribuídos nas sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| | Escolas Estaduais (N= 1.040 alunos) | % de pais que possuem Ensino Superior Completo | % de mães que possuem Ensino Superior Completo | Média (%) de mães e pais com Ensino Superior Completo |
|-----------------------|--|---|---|--|
| Grupo I ¹ | Escola Estadual “A” | 19,2 | 27,6 | 23,4 |
| | Escola Estadual “B” | 3,6 | 10,0 | 6,8 |
| | Escola Estadual “C” | 7,0 | 12,0 | 9,5 |
| Grupo II ² | Escola Estadual “1” | 3,4 | 8,5 | 6,0 |
| | Escola Estadual “2” | 1,3 | 3,7 | 2,5 |
| | Escola Estadual “3” | 7,2 | 11,2 | 9,2 |
| | Escola Estadual “4” | 4,1 | 8,3 | 6,2 |

¹- Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009

²- Escolas com as notas mais baixas no ENEM - 2009

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Rios Neto et al. (2002) em seu trabalho sobre o impacto da educação materna na progressão escolar por série no Brasil demonstra que não há propriamente determinismo quanto à influência do nível de escolaridade da mãe sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, ainda que essa seja importante. Ele indica, por meio de modelos de simulação, que o nível educacional do professor pode eliminar tal efeito, ou seja, que a escola pode ter um efeito mais importante na progressão escolar, em particular nas primeiras séries, que o nível de escolaridade da mãe, quando os alunos dispõem de professores com boa formação.

Concorda-se, com Rios Neto et al. (2002), ao afirmarem que os melhores professores de escolas públicas, os mais graduados academicamente e com mais tempo de experiência, é que deveriam lecionar preferencialmente nas séries mais baixas e nas regiões mais carentes, pois é nessas áreas das cidades onde encontra-se os alunos filhos de mães menos escolarizadas, neste caso, o efeito substituição de equidade estaria sendo potencializado.

Na Tabela 17 os alunos avaliaram as condições do ambiente familiar para o desenvolvimento de seus estudos, e ao analisar os dados percebe-se que a maioria avaliou a todos os itens como satisfatórios e aceitáveis, sendo que 70% dos itens tiveram avaliação satisfatória (nota de 9 a 10) por mais de 50% dos alunos. Diferentemente do que avaliaram a escola, quanto à acessibilidade a computadores e internet (onde 47,9% estavam insatisfeitos), e em casa 76% disseram ter computador acessados a internet e quase 90% disseram ter espaço apropriado ao estudo.

Tabela 17: Avaliação das condições do ambiente familiar para o estudo segundo os alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| Condições | % de Satisfatório Nota 9 a 10 | % de Aceitável Nota 7 a 8 | % de Insatisfatório Nota 0 a 6 | % que Não sabe e/ou não respondeu |
|--|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|
| Espaço próprio para estudar | 57,22 | 31,93 | 10,12 | 0,74 |
| Espaço de estudo apropriado para o estudo (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e a limpeza) | 52,05 | 32,95 | 13,96 | 1,05 |
| Espaço de estudo com computador | 59,14 | 20,27 | 19,22 | 1,37 |
| Espaço de estudo com acesso a internet | 59,09 | 16,91 | 22,30 | 1,69 |
| Espaço de estudo com livros e revistas científicas | 28,75 | 44,40 | 25,05 | 1,80 |
| Ambiente familiar propício para estudar | 51,54 | 35,31 | 12,41 | 0,74 |
| Horário diário para estudar | 29,07 | 41,33 | 27,17 | 2,43 |
| Os pais incentivam o estudo | 70,53 | 23,16 | 5,89 | 0,42 |
| Os pais adquirem livros para que você estudar | 42,22 | 35,66 | 21,06 | 1,06 |
| Os pais reconhecem o esforço realizado em relação ao estudo | 57,25 | 29,21 | 12,59 | 0,95 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Perante esses resultados, de um ambiente familiar propício e que prioriza a educação desses jovens, ficaria a dúvida se a(s) ‘falha(s)’ estariam apenas no ambiente escolar? Contudo ao analisar a Tabela 18 encontram-se algumas respostas que podem esclarecer essas divergências. Percebe-se que em todos os itens referentes à disposição pessoal para o estudo, exceto a pontualidade, menos de 50% dos alunos os avaliaram como satisfatório. Ou seja, constata-se que esses alunos mesmo tendo um ambiente familiar propício à aprendizagem, não o estão aproveitando-o de forma satisfatória haja vista apenas 26,32% prepararem diariamente para as aulas que terão no dia seguinte; 34,77% realizam as tarefas escolares de casa; 35,13% estudam em casa; 39,05% possuem disposição física e 36,81% disposição emocional para o estudo.

O dever de casa é considerado, tradicionalmente como uma estratégia de ensino que serve para a fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na forma de leituras e exercícios. Seu conteúdo, geralmente, restringe-se ao currículo escolar, incluindo às vezes eventos familiares e comunitários, ou programas de televisão, como atividades de enriquecimento curricular ou estratégia de conexão das matérias escolares com a vida cotidiana. E, se justifica de acordo com Carvalho (2004), pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante por meio do desenvolvimento de hábitos de estudo.

Tabela 18: Avaliação da disposição pessoal para o estudo e o resultado do empenho escolar dos alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| Disposição pessoal para o estudo e o resultado de seu empenho escolar | % de Satisfatório Nota 9 a 10 | % de Aceitável Nota 7 a 8 | % de Insatisfatório Nota 0 a 6 | % que Não sabe |
|--|--|--------------------------------------|---|-----------------------|
| Preparação diária para as aulas | 26,32 | 54,11 | 18,63 | 0,95 |
| Realização das tarefas de casa | 34,77 | 50,37 | 13,80 | 1,05 |
| Estudo individual ou em grupo na biblioteca da escola | 19,24 | 35,75 | 43,43 | 1,58 |
| Estudo individual ou em grupo na casa | 35,13 | 45,99 | 18,14 | 0,74 |
| Aquisição de livros para o estudo | 31,68 | 45,26 | 21,89 | 1,16 |
| Aproveitamento do tempo da aula | 34,88 | 53,42 | 10,64 | 1,05 |
| Motivação para o estudo | 42,62 | 43,78 | 12,76 | 0,84 |
| Disposição física para o estudo | 39,05 | 45,50 | 14,50 | 0,95 |
| Disposição emocional para o estudo | 36,81 | 47,89 | 14,56 | 0,74 |
| Assiduidade na escola | 45,36 | 45,04 | 6,01 | 3,59 |
| Pontualidade na escola | 54,90 | 37,09 | 7,48 | 0,53 |
| Comportamento em sala durante as aulas | 48,90 | 43,53 | 6,73 | 0,84 |
| Desempenho nas atividades escolares em sala de aula | 42,80 | 51,10 | 5,36 | 0,74 |
| Aprendizagem dos conteúdos das aulas | 34,73 | 57,71 | 7,24 | 0,31 |
| Disposição para trabalhar de maneira individual e/ou em grupo na resolução de situações-problema | 45,63 | 46,38 | 6,82 | 1,17 |
| Resultados nas avaliações escolares | 32,13 | 56,42 | 10,71 | 0,74 |
| Precisa de atendimento individual por parte dos professores para resolver dificuldades de aprendizagem | 20,08 | 46,41 | 28,96 | 4,55 |
| Participa do atendimento individual que oferecem os professores para resolver dificuldades de aprendizagem | 21,60 | 40,43 | 34,26 | 3,72 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Contudo a hipótese de que quanto mais dever de casa, maiores notas nos testes tem base na experiência social, conforme Carvalho (2004). Já, os estudos de correlação entre participação dos pais na vida escolar dos filhos e aproveitamento escolar medido por testes padronizados realizados por Bourdieu (1986), quanto à influência do dever de casa na aprendizagem e sucesso escolar, não encontrou relação e nem incremento no investimento cultural dos alunos.

Todavia prefere-se conceber o dever de casa como um incentivo à construção do hábito de estudo em casa (que como visto neste estudo poucos os têm), e a fim de complementar e consolidar os conhecimentos, sendo também um fator de motivação frente ao prosseguimento dos estudos.

Outros fatores preocupantes, é que poucos aproveitam, satisfatoriamente, o tempo das aulas (34,88%), realizam as atividades escolares na sala de aula (42,8), assiduidade (45,36%) e apenas 21,6% comparecem ao atendimento individualizado que os professores oferecem. O motivo, desse último item, ter o valor baixo pode ser devido ao horário incompatível em que é marcado, pois muitos alunos reclamaram do mesmo acontecer em horário que eles não podem comparecer.

Tabela 19: Avaliação das habilidades e hábitos de estudo desenvolvidos pelos alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

| Habilidades e hábitos | % de Satisfatório Nota 9 a 10 | % de Aceitável Nota 7 a 8 | % de Insatisfatório Nota 0 a 6 | % que Não sabe e/ou não respondeu |
|---|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Expressão oral | 41,38 | 48,38 | 9,38 | 0,86 |
| Hábito de leitura | 42,11 | 41,89 | 15,36 | 0,64 |
| Redação | 26,45 | 52,14 | 20,56 | 0,86 |
| Hábito de escrita | 49,79 | 44,44 | 5,45 | 0,32 |
| Ortografia | 44,73 | 45,16 | 9,68 | 0,43 |
| Hábito de pesquisa | 48,01 | 44,79 | 6,77 | 0,43 |
| Capacidade de compreensão | 49,41 | 45,67 | 4,49 | 0,43 |
| Capacidade argumentativa | 43,07 | 47,05 | 9,13 | 0,75 |
| Saber extrair o essencial dos textos | 37,53 | 53,66 | 8,17 | 0,65 |
| Saber resumir o essencial dos textos | 40,52 | 50,43 | 8,62 | 0,43 |
| Expor seus conhecimentos em público | 29,39 | 48,33 | 21,21 | 1,08 |
| Responder oralmente perguntas feitas pelos professores | 31,62 | 47,70 | 20,15 | 0,54 |
| Escutar ao colega até o final sem interferir | 44,48 | 43,41 | 11,79 | 0,32 |
| Respeitar a opinião dos outros | 58,80 | 35,84 | 4,94 | 0,43 |
| Defender com veemência seus pontos de vista | 59,12 | 35,94 | 4,08 | 0,86 |
| Quando desconhece um assunto pergunta ao professor | 46,67 | 41,85 | 10,09 | 1,39 |
| Quando desconhece um assunto pesquisa em diversas fontes até encontrar a resposta mais adequada | 44,73 | 41,72 | 12,26 | 1,29 |

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

Continuando a análise na Tabela 19, percebe-se baixo índice de autoavaliação de ‘satisfatório’ nos itens relacionados à expressão verbal e escrita e de leitura desses estudantes. Esses baixos índices de hábitos, habilidades e disposição para os estudos, podem ser reflexos da pouca motivação e empenho dos docentes à preparação e desenvolvimento de suas aulas, como visto neste estudo e por Puentes (2010) no qual maioria dos professores em exercício e os futuros professores em formação, dão pouca ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscou-se o melhor conhecimento dos direcionamentos legais sobre o Ensino Médio brasileiro e mineiro desde a implantação até a atualidade, bem como identificar e compreender as dimensões e implicações relativas ao trabalho didático nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG, durante o ano de 2010.

Pelas análises documentais percebe-se que nas décadas de 1980 e 1990, houve uma grande expansão do Ensino Fundamental e com as novas demandas de trabalhadores com níveis de escolarização mais altos, houve um impulso na oferta e ampliação de vagas no Ensino Médio. Comparando os índices das taxas de crescimento das matrículas nos anos 80 (34%) e nos anos 90 (243%) houve um aumento significativo de 209%, e esse acréscimo ocorreu em todas as regiões brasileiras.

Outros índices, apresentados pelo documento *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Básica*, no tópico sobre o Ensino Médio, revelam que de um total de 2.819 milhões de alunos matriculados em 1980, passou-se para 8.193 milhões em 2000 e 8.369 milhões em 2007 (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – INEP – Sistema de Consulta de Matrículas do Censo Escolar - DCNBEM, 2009).

Quanto à expansão do Ensino Médio, foi relevante nos últimos anos em todo território, mas encontra-se ainda distante de sua universalização. A taxa de abandono nesse nível de ensino é alta, segundo os Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) nosso país tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio dentre Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela, de 10%, ou seja, um em cada dez jovens acaba abandonando a escola nesta etapa. Muitas são as implicações deste fenômeno, entrada cada vez mais cedo dos jovens no mercado de trabalho, proliferação dos cursos noturnos (com alunos trabalhadores cansados), baixa qualidade, professores com três turnos de trabalho, segundo Faleiro et al. (2010) 16,6% dos professores brasileiros trabalham os três turnos e 51% em dois turnos) alunos de professores muitas vezes despreparados.

Destaca-se que pouco mais da metade dos jovens, em âmbito nacional, com idade ideal para essa etapa (15 a 17 anos), estão na escola, de acordo com os dados explicitados pelo Censo escolar de 2006, 56% alunos que cursavam o Ensino Médio correspondiam à faixa etária ideal; 37% de 18 a 24 anos e 7% possuíam mais de 25 anos. Existem, nesses dados, significativas diferenças entre algumas regiões brasileiras, por exemplo, nas regiões Norte e Nordeste 60% dos alunos do Ensino Médio possuíam 18 anos ou mais, na região Centro Oeste 40%, na Sudeste 35% e na Sul, 30% (BRASIL, 2006a).

Em 2009 e 2010, destaca-se a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que passa a ter como objetivo induzir a organização curricular do Ensino Médio, e começa a ser adotado como vestibular unificado (parcial ou total) para ingresso ao Ensino Superior em instituições particulares e públicas e, também a certificar o desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior.

Com a mudança ganham maior expressão às preocupações dirigidas ao ENEM desde sua origem, referentes à concepção que orienta o sistema de avaliação instalado no país com a Lei nº 9.394/06. A continuidade no fortalecimento da dualidade existente no Ensino Médio (propedêutico e profissional) bem como o privado e o público, pois o Exame tem apontado os piores resultados nas escolas públicas estaduais (ENEM, 2009), nos quais está matriculada a maioria dos estudantes de baixa renda do país, pois as escolas federais que possuem uma avaliação equiparada às particulares, possuem poucas vagas e restritas a poucos municípios da federação.

Ou seja, o perfil do estudante do Ensino Superior público (de melhor qualidade) continuará em sua maioria constituída por alunos das classes mais favorecidas, advindos de escolas particulares. Contudo, no governo Lula e continuidade no governo Dilma, têm-se incentivado a inserção de alunos advindos das escolas públicas ao ensino superior por meio do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) criado em 2005, dando possibilidade aos alunos, de baixa renda, que nunca puderam estudar em uma escola particular, realizarem seu Ensino Superior em uma.

Dessa forma, o ENEM, corrompe com seus objetivos primeiros, bem como com a busca por melhor qualidade e democratização do acesso ao ensino, trazendo à tona efeitos perversos, como a diferenciação e o estímulo à competitividade entre as escolas; o estabelecimento de *rankings*; segregação social; degradação da educação, dentre outros. Sem contar as consecutivas falhas ocorridas com o novo ENEM, referentes ao vazamento de provas em 2009, erros na impressão de provas em 2010 e problemas para inscrições no Sistema de Seleção Unificada (SISU) em janeiro de 2011, vêm implicando perda de credibilidade ao Exame e ao próprio MEC e foram inclusive a causa da demissão de dois presidentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Sobre a questão da qualidade, segundo os dados divulgados em julho de 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o Ensino Médio brasileiro praticamente não melhorou nos últimos anos. Os dados do IDEB (índice que mede a qualidade da educação) mostram que a nota do país subiu de 3,5 pontos medidos em 2007 para 3,6 no ano de 2009. O crescimento é pequeno se comparado com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste nível – do 1º ao 5º ano – a nota do IDEB subiu de 4,2 para 4,6 pontos. Analisando em termos percentuais, a melhora nos anos

iniciais do fundamental foi de 9,5% entre 2007 e 2009, contra 2,8% no mesmo período para o nível Médio.

A estagnação persiste quando comparados os dados referentes aos anos compreendidos entre 2005 e 2009. Nesse período, de quatro anos, a nota do Ensino Médio no IDEB passou de 3,4 para 3,6 pontos (avanço de 5,8%). No caso do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), a nota subiu de 3,8 para 4,6 (melhora de 21%). A expectativa do Ministério da Educação é que até 2022 o Brasil tenha nota seis em educação.

A questão da qualidade do Ensino Médio está, também, relacionada à questão de recursos financeiros. As Escolas Estaduais de Ensino Médio até 2008 investiam em torno de R\$ de R\$1.000,00 por aluno/ano. Com o FUNBEB estima-se um investimento em torno de R\$1.400,00 aluno/ano. Os investimentos melhoraram a partir de 2008 que passou para R\$ 2.632,00 (dois mil seiscentos e trinta e dois) reais, valor esse ainda inferior, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ao investido, por países como o Chile, México e Argentina, e cinco vezes menor do que investem os países da Comunidade Europeia. Outra questão a ser superada é o impedimento legal dos Estados de contratação de servidores públicos devido a Lei de Responsabilidade Fiscal que impedem a expansão do atendimento educacional.

Para os mais otimistas resta, ainda, expectativas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), na implementação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), em Minas Gerais o Projeto Reinventando o Ensino Médio (iniciado como piloto em 2012) e, sobretudo, no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011-2020, que mesmo sem estudos efetivos e uma análise aprofundada, do primeiro PNE, foi formalmente apresentado pelo governo federal, e apresenta 20 metas a serem alcançadas, merecendo destaque a proposta de universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nessa faixa etária. Metas essas que com certeza exigirão um grande compromisso do Estado, e esperamos que não se preocupem apenas com a perspectiva quantitativa, mas voltem o olhar ao qualitativo.

Ao voltar à atenção, especificamente, aos resultados das condições didático-pedagógicas do Ensino Médio das sete escolas estudadas, ocorridas em 2010, conclui-se que independentemente das notas alcançadas no ENEM, há muito a ser feito para melhorar a qualidade de ensino.

A começar pela estrutura física, que a maioria deixa a desejar quanto ao planejamento, dimensões e cuidados de conservação e higiene. O que foi constatado que apenas duas escolas estão com uma boa infraestrutura física, a maioria necessita de reformas e aquisição de equipamentos,

convivem com salas pequenas, mal ventiladas e com frequentes ruídos, falta de material didático, laboratórios e materiais audiovisuais.

Todas possuem bibliotecas em funcionamento, porém algumas com pouca estrutura e acervo pequeno e antigo. Diferente da realidade nacional, todas as escolas pesquisadas possuem quadras de esporte cobertas, porém em duas delas a localização das mesmas atrapalha as salas de aula, devido ao intenso barulho. A minoria oferta laboratórios de ciências e informática efetivamente, além de possuírem acesso restrito à internet, que foi uma das maiores queixas dos alunos;

Percebe-se que as escolas continuam como a mesma estrutura sistêmica, pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para atender aos anseios e desejos dos adolescentes, jovens e adultos. A escola precisa ter clara sua finalidade e abrir-se para uma formação emancipatória, para a transformação social, esclarecendo os direitos e deveres dos atores que a compõe.

A gestão necessita ser de fato democrática, investindo na prática de atividades coletivas, colaborativas, de pesquisa e de formação de todos os atores educacionais. Aos gestores falta a liderança das equipes, e criar condições adequadas e estimular a efetivação do Projeto político-pedagógico e do respectivo currículo. Observou-se em todas as escolas, falta de zelo e dedicação na elaboração do PPP e controvérsias existentes ao longo dos documentos.

Urge atenção especial e maior responsabilidade por parte do poder público estadual ao Ensino Médio para garantir padrões de qualidade haja vista ser responsável pela maioria dos estudantes. Faltam investimentos não só na parte física, mas principalmente humana das escolas. É de suma importância e urgência repensar e investir nas propostas de formação e valorização dos professores e gestores de Uberlândia, para que realmente eles possam compreender a complexidade e importância de sua prática profissional como constituinte e constituída de cultura.

É preciso garantir uma sólida formação dos professores, bem como a valorização: dos saberes acadêmicos e dos saberes da ação; dos conteúdos relacionados à construção coletiva de conhecimentos; da articulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino; da reflexão coletiva sobre a prática como forma de melhorar a própria prática; da percepção da escola dentro de um contexto social mais amplo; e da importância da estruturação dos cursos de formação dentro de uma perspectiva que possibilite o exercício da participação, da troca de saberes e, em definitivo, a construção coletiva da proposta e sua avaliação permanente.

É necessário despertar a consciência sobre a própria prática, a qual poderá levar à transformação desta. No entanto, é importante considerar que a insuficiência da formação para a análise reflexiva da prática torna inviável qualquer transformação. Por isso, o projeto da escola precisa investir em uma formação de qualidade do coletivo docente para que, a curto e médio prazo,

os profissionais da educação possam construir conhecimentos, realizar pesquisas e desenvolver suas práticas pedagógicas a partir do diálogo da construção de relações que abram possibilidades às novas metodologias e concepções educacionais.

Constata-se a uma massificação do ensino, que garante precariamente o acesso à escolarização, contudo, desvinculado aos interesses dos estudantes, com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade. A escola, ainda, não foi capaz de acolher e reconhecer “as diferenças”, e conseguir desenvolver um processo educativo significativo para todos, que contribua para apropriação do conhecimento escolar, formação integral e de qualidade para todos.

Sem se apostar, de forma consciente e crítica, em novos processos educativos, em novas metodologias de ensino e em novas concepções e práticas de pesquisa, na realização da formação daqueles que hoje já são ou serão os educadores das atuais e das futuras gerações e, principalmente, no desenvolvimento de políticas, concepções e práticas sobre formação dos formadores de professores, não se pode falar em melhoria da qualidade do ensino.

Continuar com o quadro visto neste estudo é inadmissível, alunos e professores desmotivados e sem orientação definida por quais caminhos seguir. Com apenas 1,54% dos professores pesquisados planejam diariamente suas aulas e, os mesmos dão pouca valia à preparação de suas aulas, haja vista a maioria deles disse ser *satisfatório* o seu planejamento.

A maioria não se prepara para exercer a função de ensino, pelo comodismo e complacência que vai se instalando no ambiente escolar ao longo do tempo, pois como visto, a muitos professores disseram não receber orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático, e os mesmos não são avaliados sistematicamente em seu desempenho didático, pela gestão e/ou supervisão pedagógica, que por sua vez não cobram dos docentes e nem oferecem possibilidades internas e/ou externas para que aconteça a formação continuada de seus professores.

Perante esses resultados como conceber que esses docentes conseguirão assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao comprimento dos objetivos, se a preparação, de fato, das aulas não está presente no cotidiano dos professores? Como esses docentes, que não preparam suas aulas, fazem a seleção dos conteúdos disciplinares, evitando as superposições e lacunas? Como trabalham interdisciplinarmente? Como organizam os tempos e os espaços de ensino e aprendizagem? Como os professores desmotivados e muitos despreparados poderão adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes?

Esses fatos podem corroborar com o baixo índice de autoavaliação de ‘*satisfatório*’ dos alunos que se nos itens relacionados à sua expressão verbal e escrita e de leitura, e poucos

aproveitam, satisfatoriamente, o tempo das aulas, realizam as atividades escolares na sala de aula, são assíduos e comparecem ao atendimento individualizado que os professores oferecem.

Logo nesse estudo, puderam-se observar as contradições e desigualdades dos espaços escolares em possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas, prepará-los para a vida em aspectos relacionados a trabalho, convivência social e, ainda, a desenvolvimentos de habilidades pessoais.

Muito dados foram mencionados, há muito a ser pensado, refletido, analisado e pesquisado. Mas ficou clara, a necessidade de a adoção de políticas públicas que visem reverter o quadro de desigualdades educacionais, por exemplo, qualidade do ensino público x privado, escolas públicas centrais x periféricas, escolas voltadas para o mercado x voltadas para qualidade social...

Reconhece-se, porém, que a construção/constituição da escola passa por diversos e complexos momentos histórico-sócio-culturais, e que cada escola é única, detentora de uma identidade, marcas e valores próprios. Mas é lamentável, que a visão de formação para o mercado de trabalho, e da super valorização do capital econômico seja reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, cultural, religião, dentre outros. Essa e outras tantas pesquisas no campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes.

É necessário reconhecermos que a escola precisa mudar e almejar seu lugar como instituição cultural. As mudanças precisam ser complexas e buscar o encontro de um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo. Não apenas uma simples adaptação (um “remendo”) para atender aos interesses econômicos do sistema.

Com essa reflexão não se atribui apenas à escola “a,b, ou c” a responsabilidade pela qualidade da educação e muito menos apenas ao docente. A escola carrega objetivos econômicos, políticos, ideológicos, culturais e sociais. Contudo, acredita-se ser possível a mudança, e para “desatar o nó nórdico” da qualidade educacional do Ensino Médio brasileiro, a escola necessita assumir o seu poder. Seu poder é a mobilização coletiva, a qual será capaz de criar condições e motivos para a realização de projetos e ações coletivas que englobem e envolvam efetivamente todos os atores escolares, consolidando uma cultura coletiva.

É preciso entender a cultura no sentido objetivo do termo, que de acordo com Forquin (1993) “a cultura enquanto mundo humanamente construído”. Pois segundo Marques (1992) uma cultura como essa sustenta os projetos, conserva o processo da própria “generatividade” a escola e das pessoas que a fazem ser escola. Sem a cultura da escola pela dissonância dos projetos

individuais ou políticos, distorcem os caminhos e objetivos, perde-se o caminho para a humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.
- ALMEIDA, L. R. de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: BRUNO, E. B. G. ALMEIDA, L. R. de. CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANDRADE, E. R. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderno, 2004.
- ÁVILA, L. J. M. (1996). **O papel do professor nas sociedades contemporâneas**. Educação, Sociedade e Cultura, nº6, p.47-72.
- AYRES, J. R. C. M. Adolescência e saúde coletiva: aspectos epistemológicos da abordagem programática. In: SCHRAIBER, L. B. **Programação em saúde hoje**. São Paulo: Editora HUCITEC; 1990. p. 129-82.
- BARUNOV, S, P. BOLOTINA, L, R. SLASTIONI, A, V. **Pedagogía**. Ed. Pueblo y Educación, La Habana 1989.
- BARROSO, J. O Estado, educação e a regulação das políticas sociais. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 26, n. 92. p. 725-751, out. 2005.
- BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infraestrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação**: Carinho e trabalho. Vozes; Brasília: CNTE, LPT, 1999.
- BDI – **Banco de Dados Integrados 2009**. Volume II. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Ano Base 2008. Prefeitura de Uberlândia. 2009. Disponível em www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento_urbano/BDI_2009_vol.2.pdf>>, acesso em 27/04/2011.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, p. 241-258. 1986.
- BRASIL (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Brasília, DF.
- _____. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.
- _____. (1999). **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Vol. 04. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC.
- _____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Políticas e Resultados 1995-2002**. No caminho da qualidade na educação. Brasília: MEC, 2002a.
- _____. PCN do Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002b.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2005.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias /** Secretaria de Educação Básica.– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p. 2006b (Orientações curriculares para o Ensino Médio ; volume 2).

_____. **Plano de Metas da Educação.** Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Brasília: Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

_____. **Ministério da Educação. Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil.** Brasília, DF: MEC, 2008a.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>.

_____. **Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador.** Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ranking das escolas do Brasil no ENEM 2009.** 2009b. Disponível em <<<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/07/18/ENEM-2009-revela-que-das-mil-piores-escolas-do-pais-97-8-sao-estaduais-917177004.asp>>>, acesso em 08/06/2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Sinopse do professor,** 2009c. Disponível em <<<http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>>, acesso em 09/06/2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica** (atualizado em 20/12/2010). 2010. Disponível em <<<http://portal.INEP.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>>, acesso em 09/06/2011.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

BRASLAVSKY, C. La educación secundaria en Europa y America Latina. Síntesis de un diálogo compartido. In: **La educación secundaria: cambio o imutabilidade? Análisis y debate de procesos europeos y latino-americanos contemporâneos.** Argentina: Santillana, 2001.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Ediuoro, 2009. 271p.

CASSALATE, Marisa Salina. **Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2007.

CASTELO-BRANCO, M. C., e PEREIRA, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, vol. 5, p.335-346.

CASTRO, C. M. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

CHEVALLARD, Y. **La transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DANILOV, M. A; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la Escuela Media**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio**. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: 2007.

DAYRELL, Juarez T. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa, **Educação em Revista**. Vol. 05, p. 21-29. Jun, 1992.

DE CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, 2004.

DELORS, J. (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, D. F.: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.

ENGUITA, F. M. Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre (1): 108-133. Jun 1990.

ESTEVE, J. M. (1992). **O mal-estar docente**. Lisboa: Fim do Século Edições.

EZPELETA, J. e ROCKWEL L. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

FALEIRO, W.; SOUZA, V. A.; SILVA, L. C. **Perfil dos Professores brasileiros que participam de cursos de extensão**. In: Políticas e Práticas de formação continuada de Professores em Educação Especial. EDUFU, 2010. p. 32-43.

FANFANI, T. E. **Una escuela para los adolescentes**. Reflexiones y propuestas. Editorial Losada. Buenos Aires. 2000.

FERRETTI, C J. A educação profissional no PNE: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Seminário de Educação Brasileira**, vol.3., Campinas, 2011. *Anais...* Campinas: CEDES, 2011.

- FURIÓ, C. J. Tendências atuantes en la formación del professorado de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, 1994. nº 12 (2) p. 188-199.
- FVC. **O Perfil dos diretores escolares**. 2009. Disponível in: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-5-gestao-escolar-escolas.shtml?page=10>. Acesso em out, 2013.
- GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e médio. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning , 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, W. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INJUI, 1998.
- GIL, A. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa**. São Paulo: Alínea, 2001. p. 63-73.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. 2a ed. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-62.
- INEP. **EDUCASENSU 2010**. www.INEP.gov.br. acessado em 6 de Agosto de 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.
- KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e. Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.
- LEITÃO, A. R. D. **Análise de necessidades de formação contínua dos professores do 1º ciclo** – um contributo para o ensino da leitura. Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Formação de Professores. 169p. 2009.
- LEITE, Y. F. **Necessidades formativas e formação continua de professors de redes municipais de ensino**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543-Int.pdf>. Acesso em: 25 de mai de 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED). nº 27, set a dez. 2008.

- LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.
- MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da Educação**. Ijuí/RS:UNIJUÍ, 1992
- MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: Perspectivas para a Universalização. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.
- MINAYO, M. C. S. (1994). **O desafio do conhecimento científico**: Pesquisa Qualitativa
- MINAYO, M. C. S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
- MOLLO, Suzanne. Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maitres. In: DEBRESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (org.). **Traité des sciences pedagogiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Humanit. Sci.**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, 2007.
- NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Temas de educação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, nº. 24, p. 1-18, 2002.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.
- OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, 2009
- ORTÍ, A. La confrontacion de modelos y niveles epistemológicos en la g nesis e história de la investigacion social. In: Delgado, J.M. e Gutierrez, J. **Métodos y tecnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Madrid: Ed. Sinteses. 1994.
- PARO, V. T. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PEDROSA, L. D.; SANFELICE, J. L. **Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira**. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2005. p. 1-15.
- PERES, F; ROSENBERG, C. P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. **Sociedade e Saúde**, n  7 (1) p. 53-86, 1998.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.
- PESTANA, M. I. (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIMIENTA, O. C. **Evaluación en la escuela: reduccionismo o desarrollo?** La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
- PINO, I (Org.). Editorial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 719-723, out. 2005.
- PLACCO, V. M. N. S. SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.. ALMEIDA, L. R. de. CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.
- PONCE, B. J. **O tempo na construção da docência**. In: ROMANOWSK, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org). **Conhecimento local e conhecimento – universal: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat. 2004. p. 99-114.
- PUENTES, R. V. **Didática II**. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2010. 99p
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas** (UnB), v. 14, p. 111-128, 2008.
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. LONGAREZI A. M. O perfil sócio demográfico e profissional dos professores de ensino médio de Uberlândia. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jan/jul. 2011
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. **A avaliação da aprendizagem na educação superior: precisões conceituais e funções**. In: Roberto Valdés Puentes; Silvia Ester Orrú. (Org.). **As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação**. 01 ed. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004, v. 01, p. 131-148.
- RIOS NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. **Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil**. CEDEPLAR/UFMG, mimeo, 2002.
- RIOS, T. A. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Idéias: O Diretor articulador do projeto da escola**. n.15, São Paulo: FDE, 1992.
- RODRIGUES, A. P. **Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores** – Contributo para o seu estudo. Tese de Doutorado em Ciências da Educação na área de formação de professores. Universidade Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 1999.

- ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (1998) **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES ; R. Preto:Editora Legis - Summa
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes.1994.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SARRAMONA, J. Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. **Estudios sobre Educación**. Universidad de Navarra, 2007, vol. 12, p. 31-40.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, nº. 9, p. 1-30, 2005.
- SLOAT, E.; WILLMS, J. D. **A Gradient approach to the study of childhood Vulnerability in vulnerable children**. Alberta: The University of Alberta Press, 2002.
- TEIXEIRA, G. F. M. Formação De Professores No Curso De Matemática Da UFU: reflexões e inquietações. Tese (Doutorado). **FAMAT em revista**, 2008. Nº 11 p. 307-332.
- THOMPSON, Edward P. **Tradicion, revuelta y consciencia de classe**. Barcelona: Crítica, 1984.
- TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- YACOLIEV, N. (1979): **Metodología y técnica de la clase**. Editorial de libros para la educación. Cuba.
- XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papirus 1990.
- ZABALZA, M. A. (1994). **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Coleção perspectivas atuais. Lisboa: Edições Asa.
- ZIBAS, D. (org.). **O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

APENDICES

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

código do questionário

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FAGED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, está realizando uma pesquisa no intuito de diagnosticar as necessidades do Ensino Médio de Uberlândia. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo informações importantes sobre os alunos dessa modalidade de Ensino

Muito obrigado!

I- Dados gerais do aluno

1 Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

2 Raça ou cor: ☐ Branca ☐ Negra ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena

3 Idade: _____ anos

4 Bairro onde mora _____

5 Número de pessoas na família (que moram com você) _____

6 Renda familiar: ☐ NÃO SEI

☐ Até R\$ 277,00.

☐ De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.

☐ De R\$ 486,00 a R\$ 726,00.

☐ De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.

☐ De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00.

☐ De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.

☐ De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00.

☐ Acima de R\$ 9734,00.

7 Você reside com:

☐ Pai e Mãe ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Avós ☐ Outros (quem?) _____

8 Você tem irmãos?

☐ Não ☐ Sim - Quantos? _____ Idade de cada um deles _____, _____, _____, _____, _____, _____

9 Nível de escolaridade de seu pai:

☐ Não sei

☐ Não estudou

☐ Ensino Fundamental

☐ Completo

☐ Incompleto

☐ Ensino Médio

☐ Completo

☐ Incompleto

☐ Ensino Superior

☐ Completo

☐ Incompleto Curso _____

☐ Mestrado

☐ Doutorado

10 Seu pai trabalha ?

☐ não ☐ sim - Qual a profissão dele? _____

Onde trabalha? _____

11 Nível de escolaridade de sua mãe:

☐ Não sei

☐ Não estudou

☐ Ensino Fundamental

☐ Completo

☐ Incompleto

☐ Ensino Médio

☐ Completo

☐ Incompleto

☐ Ensino Superior

☐ Completo

☐ Incompleto Curso _____

☐ Mestrado

☐ Doutorado

12 Sua mãe trabalha?

☐ não ☐ sim - Qual a profissão dele? _____

Onde trabalha? _____

13 CASO SEU RESPONSÁVEL SEJA OUTRA PESSOA especifique o nível de sua escolaridade:

- ☐ Não sei ☐ Não estudou
☐ Ensino Fundamental ☐ Completo ☐ Incompleto
☐ Ensino Médio ☐ Completo ☐ Incompleto
☐ Ensino Superior ☐ Completo ☐ Incompleto Curso _____
☐ Mestrado ☐ Doutorado

14 Seu responsável trabalha?

- ☐ não ☐ sim - Qual a profissão dele? _____
 Onde trabalha? _____

II-DADOS GERAIS DA ESCOLA

15- Avalie as condições físicas e pedagógicas que oferece a escola para o estudo (marque com X a melhor opção em cada item)

| Condições físicas e pedagógicas | 9 a 10 Satisfatório | 7 a 8 Aceitável | 0 a 6 Insatisfatório | Não sei |
|---|---------------------|-----------------|----------------------|---------|
| Acesso fácil e rápido aos computadores | | | | |
| Recursos audiovisuais e multimídia para a aula | | | | |
| Assiduidade dos professores | | | | |
| Pontualidade dos professores | | | | |
| Relacionamento entre professores e alunos | | | | |
| Quantidade de livros na Biblioteca | | | | |
| Qualidade do serviço da Biblioteca | | | | |
| Variedade de livros na Biblioteca | | | | |
| Ambiente escolar propício para a aprendizagem | | | | |
| Acessibilidade | | | | |
| Recursos didáticos para atendimento especial | | | | |
| Qualidade da sala de aula para atenuar ruídos e barulhos que atrapalham a audição | | | | |
| Iluminação da sala de aula | | | | |
| Ventilação da sala de aula | | | | |
| Mobiliário da sala de aula | | | | |
| Limpeza da sala de aula | | | | |
| Tamanho da sala em relação ao número de alunos | | | | |
| Disponibilidade de laboratórios | | | | |
| Qualidade do serviço dos laboratórios | | | | |
| Planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola | | | | |

III-DADOS DOS PROFESSORES

16- Avalie as condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo (marque com X a melhor opção em cada item)

| Condições pedagógicas dos professores | 9 a 10 Satisfatório | 7 a 8 Aceitável | 0 a 6 Insatisfatório | Não sei |
|--|----------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------|
| Os professores parecem saber o conteúdo que ensinam | | | | |
| Os professores parecem preparar suas aulas | | | | |
| Os professores parecem saber dar aula | | | | |
| Os professores manifestam motivação durante as aulas | | | | |
| Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula | | | | |
| Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto para a aula ao tratamento dos conteúdos. | | | | |
| O tratamento dos conteúdos prevê que os alunos a maior parte do tempo da aula permaneçam envolvidos no trabalho individual e/ou em grupo | | | | |
| As aulas dos professores são motivadoras (significativas) | | | | |
| As aulas dos professores são aprofundadas | | | | |
| Os professores orientam tarefas de casa | | | | |
| Os professores usam outros ambientes de aprendizagem além da sala de aula | | | | |
| Os professores prestam ajuda durante a aula quando os estudantes a solicitam | | | | |
| Os professores supervisionam o trabalho que é realizado pelos estudantes | | | | |
| Os professores oferecem atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem em horários previstos para esses fins | | | | |
| Os professores estimulam e encorajam os estudantes enquanto trabalham | | | | |
| O horário de atendimento oferecido pelos professores satisfaz suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo | | | | |
| Os professores parecem organizar os conteúdos de sua disciplina vinculados aos conteúdos de outras disciplinas | | | | |
| Os professores parecem associar os conteúdos à situações concretas da realidade | | | | |
| Os professores parecem organizar o trabalho dos estudantes em grupos para solucionar situações-problema | | | | |
| Os professores avaliam em todas as aulas | | | | |
| Os professores informam os estudantes do resultado da avaliação realizada em todas as aulas | | | | |

IV-Dados do ambiente familiar

17-Avalie as condições que oferece para o estudo o ambiente familiar (marque com X a melhor opção)

| Condições | 9 a 10 Satisfatório | 7 a 8 Aceitável | 0 a 6 Insatisfatório | Não sei |
|--|----------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------|
| Espaço próprio para estudar | | | | |
| Espaço de estudo apropriado para o estudo (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e a limpeza) | | | | |
| Espaço de estudo com computador | | | | |
| Espaço de estudo com acesso a internet | | | | |
| Espaço de estudo com livros e revistas científicas | | | | |
| Ambiente familiar propício para estudar | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Horário diário para estudar | | | | |
| Os pais incentivam o estudo | | | | |
| Os pais adquirem livros para que você estude | | | | |
| Os pais reconhecem o esforço realizado em relação ao estudo | | | | |

V-DADOS ESPECÍFICOS DOS ALUNOS

18- Avalie sua disposição pessoal para o estudo e o resultado de seu empenho escolar (marque com X a melhor opção em cada item)

| Disposição pessoal para o estudo e o resultado de seu empenho escolar | 9 a 10 Satisfatório | 7 a 8 Aceitável | 0 a 6 Insatisfatório | Não sei |
|--|---------------------|-----------------|----------------------|---------|
| Preparação diária para as aulas | | | | |
| Realização das tarefas de casa | | | | |
| Estudo individual ou em grupo na biblioteca da escola | | | | |
| Estudo individual ou em grupo na casa | | | | |
| Aquisição de livros para o estudo | | | | |
| Aproveitamento do tempo da aula | | | | |
| Motivação para o estudo | | | | |
| Disposição física para o estudo | | | | |
| Disposição emocional para o estudo | | | | |
| Assiduidade na escola | | | | |
| Pontualidade na escola | | | | |
| Comportamento em sala durante as aulas | | | | |
| Desempenho nas atividades escolares em sala de aula | | | | |
| Aprendizagem dos conteúdos das aulas | | | | |
| Disposição para trabalhar de maneira individual e/ou em grupo na resolução de situações-problema | | | | |
| Resultados nas avaliações escolares | | | | |
| Precisa de atendimento individual por parte dos professores para resolver dificuldades de aprendizagem | | | | |
| Participa do atendimento individual que oferecem os professores para resolver dificuldades de aprendizagem | | | | |

19 No caso de preparar-se, sistematicamente, para as aulas e estudar os conteúdos tratados pelo professor, responda:

Número de horas diárias que dedica ao estudo independente e/ou em grupo na biblioteca da escola e/ou em casa: _____ Horas/dia

20 Depois de receber orientações dos professores, você é capaz de realizar seu estudo de maneira: (marque com X só uma opção)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Individual | <input type="checkbox"/> Com ajuda de um colega |
| <input type="checkbox"/> Com ajuda dos pais | <input type="checkbox"/> Com ajuda dos próprios professores |
| <input type="checkbox"/> Não consegue realizá-lo | |

21-Como avalia as seguintes habilidades e hábitos de estudo desenvolvidos por você (marque com X a melhor opção em cada item).

| Habilidades e hábitos | 9 a 10 Satisfatório | 7 a 8 Aceitável | 0 a 6 Insatisfatório | Não sei |
|---|------------------------|--------------------|-------------------------|---------|
| Expressão oral | | | | |
| Hábito de leitura | | | | |
| Redação | | | | |
| Hábito de escrita | | | | |
| Ortografia | | | | |
| Hábito de pesquisa | | | | |
| Capacidade de compreensão | | | | |
| Capacidade argumentativa | | | | |
| Saber extrair o essencial dos textos | | | | |
| Saber resumir o essencial dos textos | | | | |
| Expor seus conhecimentos em público | | | | |
| Responder oralmente perguntas feitas pelos professores | | | | |
| Escutar ao colega até o final sem interferir | | | | |
| Respeitar a opinião dos outros | | | | |
| Defender com veemência seus pontos de vista | | | | |
| Quando desconhece um assunto pergunta ao professor | | | | |
| Quando desconhece um assunto pesquisa em diversas fontes até encontrar a resposta mais adequada | | | | |

22 Que tipo de mudanças a escola trouxe para você como estudante, com sua família, com os colegas, com a sociedade ou como pessoa em geral?

23 Espaço aberto para expressar outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário.

Obrigado pela colaboração!

QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

código do Questionário

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FAGED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, está realizando uma pesquisa no intuito de diagnosticar as necessidades do Ensino Médio de Uberlândia, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções.

Muito obrigado!

I - DADOS GERAIS

1- Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

2 Raça ou cor: ☐ Branca ☐ Negra ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena

3 Situação conjugal: ☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) / amasiado (a) ☐ Divorciado (a) ☐ Viúvo (a)

4 Número de dependentes: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ > 4

5 Renda familiar: ☐ Até R\$ 277,00. ☐ De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.
☐ De R\$ 486,00 a R\$ 726,00. ☐ De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.
☐ De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00. ☐ De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.
☐ De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00. ☐ Acima de R\$ 9734,00.

6 Idade: ☐ 20 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos ☐ > 61 anos

7 Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição ☐ Pública ☐ Particular

Modalidade ☐ Bacharel ☐ Licenciado ☐ Tecnólogo ☐ Graduando

8 Pós - Graduação: ☐ Não (passe para o item 09) ☐ Sim (continue no item 08)

Nível:

- ☐ Especialização, Qual? _____
 Instituição _____ Modalidade ☐ à distância ☐ presencial
- ☐ Mestrado acadêmico, Qual? _____
- ☐ Mestrado Profissionalizante, Qual? _____
- ☐ Doutorado, Qual? _____
- ☐ Pós- doutorado, Qual? _____

9 Anos de experiência no ensino:

- ☐ Educação Infantil, _____ anos ☐ Ensino Fundamental (anos iniciais), _____ anos
☐ Ensino Fundamental (anos finais) _____ anos ☐ Ensino Profissionalizante, _____ anos
☐ Ensino Médio, _____ anos ☐ Universitário, _____ anos

10. Tempo de trabalho nessa Escola (dd/mm/aa): ____/____/____

11 Tempo de experiência na gestão (dd/mm/aa): ____/____/____

Carga Horária semanal nessa Escola _____

11 Cargo que desempenha na escola :

- ☐ Diretor ☐ Vice-Diretor ☐ Supervisor Pedagógico
☐ Assessor Pedagógico ☐ Inspetor Escolar ☐ Outros Qual: _____

12 Quais dos documentos listados abaixo você utiliza para desempenhar o cargo:

- ☐ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ☐ Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
☐ Projeto Pedagógico da Escola ☐ Conteúdo Básico Comum (CBC)
☐ Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares
☐ Outros, Quais? _____

13 Sente-se preparado para exercer o cargo que desempenha? ☐ não ☐ Sim

Em caso positivo, indique como obteve essa preparação:

- ☐ Na Escola ☐ Na Superintendência Regional de Ensino
☐ Na Secretaria Estadual de Ensino ☐ Na Universidade ☐ Autodidata

14 Como avalia sua formação para ajudar aos professores no trabalho didático que realizam nas suas disciplinas?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

15 Como avalia o trabalho que você realiza no cargo que ocupa para apoiar aos professores no trabalho didático?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

16 Como avalia o trabalho realizado pela escola para apoiar aos professores no trabalho didático?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

17 Como avalia o trabalho didático realizado pelos professores para melhorar a qualidade das disciplinas que ministram?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

18 No caso de você oferecer algum tipo de apoio didático aos professores enumere três deles:

1. _____
2. _____
3. _____

19 No caso da escola oferecer algum tipo de atividade ou formação didática aos professores enumere três deles:

1. _____
2. _____
3. _____

20 No caso de você ou a escola oferecer algum tipo de atividade ou formação didática aos professores enumere os principais conteúdos que são tratados nessas atividades:

1. _____
2. _____
3. _____

21 No primeiro semestre desse ano escolar com que frequência foram realizadas atividades de formação didática dos professores e quantas se efetivaram no total?

22 Você considera o corpo docente que trabalha na sua escola capaz de:

1 Ajudar aos estudantes a desenvolver competências: ☐ Não ☐ Sim

Em caso afirmativo uma nota de zero a 10 _____

2 Realizar trabalho interdisciplinar: ☐ Não ☐ Sim

Em caso afirmativo uma nota de zero a 10 _____

3 Contextualizar os conteúdos de sua disciplina: ☐ Não ☐ Sim

Em caso afirmativo uma nota de zero a 10 _____

23 O processo de ensino-aprendizagem que os professores realizam:

1 É avaliado pela escola? ☐ Não ☐ Sim

Em caso positivo, indique a frequência da avaliação:

☐ Anual ☐ Semestral ☐ Semanal ☐ Diariamente

Indique as modalidades de avaliação:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Observação de aulas | <input type="checkbox"/> Provas de conhecimentos aos alunos (internas) |
| <input type="checkbox"/> Provas de conhecimentos aos alunos (externas) | <input type="checkbox"/> Entrevistas aos professores |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas aos alunos | <input type="checkbox"/> Questionários aos alunos |
| <input type="checkbox"/> Questionários aos professores | <input type="checkbox"/> Outras, Quais _____ |

Conceda uma nota geral a esse processo (nota de zero a 10): _____

24 No caso da escola acompanhar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, como você avalia os seguintes aspectos:

| ASPECTOS | Bom | Regular | Insuficiente |
|---|-----|---------|--------------|
| Uso das novas tecnologias pelos docentes | | | |
| Uso das novas tecnologias pelos alunos | | | |
| Atitudes e comportamento dos alunos nas aulas | | | |
| Habilidades dos alunos para o estudo Independente | | | |
| Trabalho educativo por parte do professor | | | |
| Desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes | | | |
| Uso da biblioteca pelos alunos | | | |
| Aplicação de estratégias docentes educativas individualizadas por parte dos professores | | | |
| Desenvolvimento de competência por parte dos alunos | | | |
| Preparação dos docentes para a docência | | | |
| Preparação dos estudantes | | | |
| Hábitos de leitura e de estudo nos estudantes | | | |

25 Por favor, fique a vontade para expressar outras questões, sugestões ou insatisfações que não tenham sido tratados no questionário:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Obrigado pela colaboração!

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

código do Questionário

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FAGED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, está realizando uma pesquisa no intuito de diagnosticar as necessidades didáticas dos professores do Ensino Médio de Uberlândia, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo as informações mais importantes de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudará a traçar o perfil do corpo docente da escola e determinar a disponibilidade individual para a formação em serviço.

Muito obrigado!

I - DADOS GERAIS

1 Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

2 Raça ou cor: ☐ Branca ☐ Negra ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena

3 Situação conjugal: ☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) / amasiado (a) ☐ Divorciado (a) ☐ Viúvo (a)

4 Número de dependentes: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ > 4

5 Renda familiar: ☐ Até R\$ 277,00. ☐ De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.
☐ De R\$ 486,00 a R\$ 726,00. ☐ De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.
☐ De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00. ☐ De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.
☐ De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00. ☐ Acima de R\$ 9734,00.

6 Idade: ☐ 20 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos ☐ > 61 anos

7 Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição ☐ Pública ☐ Particular

Modalidade ☐ Bacharel ☐ Licenciado ☐ Tecnólogo ☐ Graduando

8 Pós - Graduação: ☐ Não (passe para o item 09) ☐ Sim (continue no item 08)

Nível:

Especialização, Qual? _____

Instituição _____

Modalidade ☐ à distância ☐ presencial

☐ Mestrado acadêmico, Qual? _____

☐ Mestrado Profissionalizante, Qual? _____

☐ Doutorado, Qual? _____

☐ Pós- doutorado, Qual? _____

9 Anos de experiência no ensino:

☐ Educação Infantil, _____ anos ☐ Ensino Fundamental (anos iniciais), _____ anos

☐ Ensino Fundamental (anos finais) _____ anos ☐ Ensino Profissionalizante, _____ anos

☐ Ensino Médio, _____ anos ☐ Universitário, _____ anos

10 Tempo de trabalho nessa Escola (dd/mm/aa): ____/____/____

Carga Horária semanal nessa Escola _____

11 Situação Funcional: ☐ Efetivo ☐ Efetivado ☐ Designado ☐ Autorização Especial

12 Trabalha em outra Escola ou Empresa: ☐ Não (passe para o item 01, parte II) ☐ Sim (continue no item 12)
Qual? _____

Função que realiza? _____ Carga Horária (semanal) _____

II - FUNÇÕES QUE REALIZA NESSA ESCOLA

1 Outras funções:

☐ Projeto da secretaria estadual de minas gerais

☐ Escola de Tempo Integral

☐ PDP Programa de Desenvolvimento Profissional

☐ Acelerar para Vencer

- ☐ Aprofundamento de Estudos
☐ Programa de Educação Profissional – PEP
☐ Pesquisa
☐ Gestão

- ☐ Formação Inicial para o Trabalho – FIT
☐ Escola Viva, Comunidade Ativa
☐ Extensão
☐ Outras, Quais? _____

2 Disciplina(s) que ministra:

- ☐ Matemática
☐ Língua Portuguesa
☐ Língua estrangeira (☐ Inglesa ☐ Espanhola)
☐ Química (☐ Prática ☐ Teórica)
☐ Física (☐ Prática ☐ Teórica)
☐ Biologia (☐ Prática ☐ Teórica)
☐ História
☐ Geografia
☐ Sociologia
☐ Filosofia
☐ Educação Física
☐ Artes

- nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____
 - nº de aulas/semanal _____

3 Número total de turmas _____

4 Número total de alunos _____

III - CONDIÇÕES DE TRABALHO NESSA ESCOLA:

1 Indique os documentos que estão disponíveis na escola para a preparação do ensino

- ☐ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
☐ Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
☐ Projeto Pedagógico da Escola
☐ Conteúdo Básico Comum (CBC)
☐ Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares

2 Avalie o acesso aos documentos disponíveis:

- ☐ Total Acesso ☐ Fácil Acesso ☐ Acesso limitado ☐ Difícil Acesso ☐ Sem acesso

3 Quais são as vias de acesso? _____

4 Dos documentos disponíveis indique os que você utiliza para a preparação da aula:

- ☐ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
☐ Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
☐ Projeto Pedagógico da Escola
☐ Conteúdo Básico Comum (CBC)
☐ Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares
☐ Não utiliza

IV – TRABALHO DIDÁTICO QUE DESENVOLVE NESSA ESCOLA

1 Prepara a disciplina do ponto de vista didático: ☐ Não ☐ Sim

2 Que tipo de planejamento realiza:

2.1 Planejamento da disciplina

- Periodicidade:** ☐ Semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ Anual ☐ Não tenho tempo
De que forma: ☐ individual ☐ coletiva ☐ ambas ☐ Nenhuma

2.2 Planejamento da aula

- Periodicidade:** ☐ Semanalmente ☐ quinzenalmente ☐ mensalmente ☐ Anual ☐ Não tenho tempo
De que forma: ☐ individual ☐ coletiva ☐ ambas ☐ Nenhuma

3 Participa de reuniões de caráter didático: ☐ Não (passe para o item 04) ☐ Sim (continue no item 03)

Quais:

- ☐ Administrativas – pedagógicas ☐ Por área (Núcleo de Disciplina)
☐ Por projetos (Núcleo Interdisciplinar) ☐ Outras, especifique: _____

4 Você considera o seu planejamento didático:

- ☐ Satisfatório (7-9) ☐ Aceitável (4-6) ☐ Deficiente (0-3)

5 Recebe orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático:

- ☐ Não (passe para o item 06) ☐ Sim (continue no item 05)

5.1 *Quais:*

☐ Orientação da supervisão ☐ Cursos de capacitação ☐ Oficinas didáticas
☐ Palestras ☐ Outras, especifique: _____

5.2 *Como avalia a orientação e/ou formação que recebe:*

☐ Satisfatório (7-9) ☐ Aceitável (4-6) ☐ Deficiente (0-3)

6 *Há uma avaliação sistemática do processo de orientação e formação que recebe:*

☐ Não (passe para o item 07) ☐ Sim (continue no item 06)

6.1 *No último ano escolar quantas vezes foi avaliado/a? _____ Por quem? _____*

Como:

☐ Análise do plano da disciplina ☐ Análise dos planos de aula
☐ Observação de aula ☐ Avaliação de desempenho docente
☐ Avaliação de desempenho do aluno ☐ Outras, especifique: _____

6.2 *Conhece os resultados de sua avaliação:*

☐ Não (passe para o sub-item 6.4) ☐ Sim (passe para o sub-item 6.3)

6.3 *Como são divulgados esses resultados: _____*6.4 *O que a escola faz com o resultado da avaliação:*

☐ Nada ☐ Pune ☐ Premia ☐ Propõe ações de apoio/orientação ☐ Não sei

6.5 *Em caso de existir ações de apoio-orientação, identifique:*

☐ Ações coletivas ☐ Ações individuais

Especifique: _____

7 *Liste as três principais dificuldades encontradas no cumprimento de suas atribuições docentes:*

1 _____
 2 _____
 3 _____

8 *Encontra-se vinculado/a à atividade de pesquisa:*

☐ Não (passe para o item 10) ☐ Sim, em que consiste essa atividade: _____

9 *Esta atividade de pesquisa está vinculada a área de educação, especificamente, à docência e aos processos de ensino-aprendizagem?*

☐ Não ☐ Sim, Justifique _____

10 *Participa de congressos, seminários, simpósios e reuniões de caráter de didático-pedagógico?*

☐ Não (passe para o item 11) ☐ Sim, Periodicidade (últimos 5 anos): _____

10.1 *Tipo de participação:*

☐ Ouvinte ☐ Apresentação de trabalho ☐ Convidado

10.2 *Tipo de evento:*

☐ Local ☐ Regional ☐ Nacional ☐ Internacional

11 *A escola estimula sua participação em eventos desta natureza? ☐ Não ☐ Sim*12 *Tem publicado na área educacional? ☐ Não (passe para o item 13) ☐ Sim (continue no item 12)*12.1 *Tipos de publicação:*

☐ Artigos em revistas ☐ Artigos em jornais ☐ Resumo em anais ☐ Trabalho completo em anais

13 *Você produz material didático-pedagógico para seus alunos?*

☐ Não ☐ Sim, Que tipo _____

V- MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL1 *Pelo trabalho que realiza sente-se: ☐ motivado/a ☐ pouco motivado/a ☐ não motivado/a*

Justifique: _____

2 *Nas quadro abaixo segue um crivo de respostas, onde você marcará apenas uma que se identifique, justificando as que forem solicitadas:*

| Responda: | Sim | Não | Às vezes |
|---|-----|-----|----------|
| 1 Atualmente, o espaço profissional que se encontra, tem propiciado retornos de | | | |

| | | | |
|---|-----|-----|----------|
| crescimento pessoal e profissional ? | | | |
| 2 O grupo de relações profissionais tem oferecido maior coesão interpessoal no cotidiano do espaço escolar? | | | |
| Responda: | Sim | Não | Às vezes |
| 3 A equipe da coordenação e direção tem oportunizado uma melhor estrutura e funcionamento para seu trabalho? | | | |
| Justifique sua resposta | | | |
| 4 Você acredita estar no seu melhor momento de realização profissional? | | | |
| Justifique sua resposta | | | |
| 5 Em relação ao processo de comunicação escolar, existe alguma barreira capaz de nortear o grupo? | | | |
| Quais | | | |
| 6 Acredita que possui perfil de liderança em sala de aula com seus alunos? | | | |
| Justifique sua resposta | | | |
| 7 Tem recebido preparação para enfrentar as tarefas que realiza na escola, como professor? | | | |
| 8 Estabelece vínculos com os colegas profissionais, fora do espaço escolar? | | | |
| Justifique sua resposta | | | |
| 9 Tem encontrado várias soluções para os desafios propostos no espaço de sala de aula? | | | |
| 10 Se sente apoiado em seu ambiente profissional? | | | |
| 11 Tem utilizado ferramentas necessárias para uma melhor execução profissional em sala de aula com seus alunos? | | | |

VI- Sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados

1 Como avalia os seguintes aspectos em seus alunos:

| Aspectos | Não | Sim | Pontue de Zero a 10 |
|--|-----|-----|---------------------|
| Habilidades para o estudo independente | | | |
| Hábitos de leitura | | | |
| Uso de computadores | | | |
| Uso da biblioteca | | | |
| Disponibilidade de textos complementares | | | |
| Dedicação a preparação de aulas | | | |
| Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas | | | |
| Uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos | | | |
| Participação em atividades de extensão na escola | | | |
| Frequência nas aulas | | | |
| Permanência em sala de aula | | | |
| Participação nas atividades realizadas na sala de aula | | | |
| Índice de aprovação dos alunos | | | |
| Dedicação ao estudo por parte dos estudantes | | | |

2 Com relação a sua atividade na instituição você está:

☐satisfeito/a

☐pouco satisfeito/a

☐não satisfeito/a

Justifique? _____

VII Há outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário?

VIII Gostaria de apresentar sugestões?Quais?

Agradecemos a sua atenção e colaboração!